



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN  
CONTEXTOS EDUCATIVOS

**APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE UNA MAESTRA DE  
EDUCACIÓN INFANTIL EN TORNO A LOS ESCENARIOS  
CREATIVOS**

**APPROACH TO THE THOUGHT OF A TEACHER OF EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION ON CREATIVE SCENARIOS**

AUTORA: SARA TOCA MARTÍNEZ

DIRECTOR: JAVIER ARGOS GONZÁLEZ

CODIRECTORA: M.<sup>a</sup> PILAR EZQUERRA MUÑOZ

FECHA: SEPTIEMBRE 2020

# ÍNDICE

RESUMEN .....	3
ABSTRACT .....	3
1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. MARCO TEÓRICO .....	5
2.1. EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DOCENTE.....	5
2.1.1. Antecedentes del paradigma.....	6
2.1.2. Premisas básicas del paradigma del pensamiento del profesor .....	8
2.1.3. Ámbitos de investigación .....	11
2.1.4. Relación teoría-práctica .....	28
2.2. ESCENARIOS CREATIVOS .....	30
2.2.1. Origen y aproximación conceptual.....	31
2.2.2. Momentos o “rituales” de los escenarios creativos .....	40
2.2.3. El papel del educador .....	45
2.2.4. El valor de los escenarios creativos en educación .....	47
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	54
3.1. OBJETIVOS .....	55
3.2. METODOLOGÍA .....	56
3.2.1. Enfoque de la investigación.....	56
3.2.2. Estudio de casos .....	58
3.2.3. Técnicas de recogida de información .....	59
3.3. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO .....	63
3.3.1. Delimitación del objeto de estudio y elección del caso.....	63
3.3.2. Toma de contacto con el campo .....	65
3.3.3. Recogida de información.....	66

3.3.4.	Análisis de datos y resultados.....	70
3.3.5.	Negociación de significados y elaboración del informe de caso.....	71
4.	CONCLUSIONES .....	72
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	74
6.	ANEXOS.....	83
	ANEXO 1: guion de la entrevista sobre su trayectoria académica-profesional y su concepción sobre la Educación Infantil. ....	83
	ANEXO 2: categorías apriorísticas sobre los escenarios creativos .....	84

**Título:** Aproximación al pensamiento de una maestra de Educación Infantil en torno a los Escenarios Creativos

**Title:** Approach to the thought of a teacher of early childhood education on creative scenarios

## **RESUMEN**

Presentamos un estudio acerca del pensamiento docente, centrado en lo que denominamos *escenarios creativos*. A partir de una fundamentación teórica en torno a estos dos focos, diseñamos una investigación en forma de estudio de caso de maestra de Educación Infantil de Cantabria. En él nos adentraríamos en su pensamiento docente a través de entrevistas y observaciones participantes, con el propósito final de aproximarnos y recabar información sobre su forma de comprender y llevar a cabo los escenarios creativos. Espacios que entendemos como propuestas de creación y de juego libre que favorecen el aprendizaje de los niños<sup>1</sup> en las aulas. De esta forma podríamos conocer el grado de coherencia de sus planteamientos, así como los posibles focos de inconsistencia.

**Palabras clave:** Pensamiento docente, Escenarios creativos, Juego, Educación Infantil.

## **ABSTRACT**

We present a study about teaching thinking, focused on what we call *creative scenarios*. Based on a theoretical foundation around these two approaches, we designed an investigation by means of a case study of a Cantabrian Early Childhood Education teacher. Through interviews and participant observations, we would go into her teaching thinking with the final purpose of approaching and gathering information about her way of understanding and carrying out creative scenarios. These are spaces that we understand as proposals of creation and free play that favor the learning of children in the classroom. Therefore, we could know the degree of coherence of their approaches, as well as the possible sources of inconsistency.

**Keywords:** Teacher's thinking, Creative scenarios, Play, Early childhood education.

---

<sup>1</sup> A lo largo del presente documento, y con el fin de facilitar la lectura del mismo, se hará uso del masculino genérico para referirse, por ejemplo, a niños y niñas. Por lo tanto, esta adopción no significa en ningún momento la utilización del uso sexista del lenguaje ni de las connotaciones que él implica.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en el estudio del pensamiento docente acerca de los *escenarios creativos* en el ámbito de la Educación Infantil, entendidos éstos como propuestas que ofrecen un espacio de juego, relación y experimentación para los niños.

El interés que tenemos en los escenarios creativos recae en el valor educativo que estos tienen en las aulas de Educación Infantil, favoreciendo la creatividad, las relaciones, la comunicación, el asombro y, por lo tanto, el aprendizaje. Estos espacios, al estar relacionados con el juego libre, se convierten en un elemento importante en dicha etapa, siendo propuestas vinculadas con la naturaleza de la infancia. Este tipo de propuestas no son una práctica común entre los docentes, sin embargo, el conocer a una profesora que sí que las ponía en marcha, el haber vivido de cerca estas experiencias y nuestra inclinación por las mismas, nos aportaron los motivos por los que trabajar en ello.

Decidimos enfocar la investigación desde el paradigma del pensamiento de profesor pues sabemos la importancia que tiene conocer el proceso mental de los docentes, lo que funciona de guía en sus decisiones de aula. Con el propósito de llegar a conocer sus porqués en torno a los escenarios creativos, proponemos el diseño de un estudio que intenta acceder a las teorías y creencias de la referida profesora. A partir del conocimiento que teníamos de su práctica, pretendimos observar lo que piensa y lo que hace, interconectándolo y evidenciando el grado de coherencia de sus planteamientos, así como los posibles focos de inconsistencia.

Este trabajo inicialmente había contemplado el desarrollar un estudio de caso en profundidad con la docente referida. Esta aproximación no iba encaminada exclusivamente a entender las propuestas (más que meras actividades), si no que intentaba alcanzar un nivel superior en el que se vislumbrara la *filosofía pedagógica* de la maestra, conectando esta con su práctica en el aula. No obstante, debido a la situación producida por la pandemia del Covid-19 nos hemos visto obligados a limitar nuestro trabajo, convirtiéndose en un proyecto de aquello que inicialmente pretendíamos llevar a cabo.

Por este motivo, nos hemos detenido más en la parte teórica, obteniendo, finalmente, una fundamentación más armada. Como nuestra pretensión es conocer a fondo el

planteamiento de una docente acerca de los escenarios creativos, sustentaremos y articularemos nuestro marco teórico en dos grandes apartados. Una primera parte de aproximación al pensamiento del profesor, donde mencionamos los antecedentes, premisas y ámbitos de dicho paradigma, y una segunda parte, dedicada a conocer el tópico objeto de estudio: lo que hemos denominado escenarios creativos, especificando momentos, espacios, elementos... y analizando el valor pedagógico de los mismos.

A partir del marco teórico que desarrollamos en el trabajo, planteamos el diseño de lo que sería la propia investigación, con sus objetivos, metodología y procedimiento. Además, aludiremos a nuestro futuro proceder con el análisis de datos y la exposición de los resultados, finalizando con un apartado de conclusiones, donde apuntaremos una serie de propuestas de mejora y de futuras líneas de investigación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A lo largo del marco teórico desplegamos dos bloques que encauzan la investigación propuesta. En primer lugar, el referido al *paradigma del pensamiento del profesor*, enfoque que profundiza y visibiliza la importancia de analizar los procesos mentales, relaciones, actuaciones e interpretaciones de estos. Por otro lado, se expondrá todo lo referido a los *escenarios creativos* como propuestas de juego, creación y, por lo tanto, de aprendizaje.

### **2.1. EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DOCENTE**

La realidad en las aulas constituye un entramado complejo de acciones, relaciones y experiencias que difícilmente se pueden investigar a través de una pantalla insensible y desconectada de lo que ocurre. Es por ello por lo que apostamos por un estudio en el que se pueda observar lo que ocurre en el aula al mismo tiempo que nos adentramos en el pensamiento de los docentes, centrando nuestra mirada en descubrir y comprender el por qué y para qué de la acción pedagógica (Argos, 2000).

Todo estudio se sustenta en un paradigma, entendiendo este como un conjunto de pautas para llevar a cabo una investigación, que puede conducir al postulado de una teoría (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). En este punto, las ciencias sociales, y con ellas la educación,

han estado ligadas a recurrentes discusiones entre métodos y enfoques de investigación. No disponer de un paradigma concreto anexo a estos estudios, aunque puede verse como algo negativo, comporta ventajas por la variedad y flexibilidad que estos pueden trasladar a la investigación. Nosotros, en este estudio, nos inclinamos por el paradigma del *pensamiento del profesor*.

### **2.1.1. Antecedentes del paradigma**

La investigación educativa ha tenido un gran desarrollo a partir de los años setenta, cuando se comenzaron a realizar numerosas investigaciones con la intención de encontrar aquellos elementos que determinaban la eficacia del profesor (Marcelo, 1987). Desde esta perspectiva, el *paradigma del pensamiento del profesor* aparece como contrapunto a diversos enfoques teóricos que han estado, y están, presentes en numerosas investigaciones preocupadas por comprender los procesos pedagógicos.

En primer lugar, encontramos el *paradigma presagio-producto*, en el que se da valor exclusivo a la personalidad docente sin atender lo que este hace en las aulas (Gimeno y Pérez, 1989). Esta mirada unívoca hacia sus creencias, actitudes y valores ponen en la personalidad del docente todo el peso de lo que ocurre, lo que justifica que “el alumno obtendrá mejores resultados [solamente] si el docente es el más eficaz” (Ruiz, 2001, p. 83).

Con la intención de transformar este paradigma empobrecido y limitado por la filosofía que lo envuelve, surge el enfoque del *proceso-producto*. Un paradigma que se centra en descubrir cuál es el mejor método de enseñanza, siendo este el motor de las sucesivas investigaciones científicas sobre la enseñanza (Gimeno y Pérez, 1989). Es a partir de este enfoque cuando se comienzan a realizar observaciones sobre la interacción y el comportamiento de los profesores, comprendiendo la metodología y los estilos docentes como elementos que influyen en lo que ocurre en las aulas (Ruiz, 2001). Sin embargo, este enfoque está relacionado con un modelo cuantitativo que no tiene en cuenta ni el contexto del profesor ni el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la psicología cognitiva (Marrero, 2009) y los estudios de Jackson (1968, citado en Contreras, 1985) suponen una gran influencia en el terreno de estas

investigaciones, donde se comienza a valorar los mecanismos y procesos mentales de los profesores (Clark y Peterson, 1986 y García, 2003). Poniendo en foco de debate la complejidad y ambigüedad de la realidad en las aulas, Jackson (1991) nos propone un cambio de mirada respecto a los métodos que se tienen en cuenta en las investigaciones educativas, adoptando una perspectiva más participante, pues la concepción de los investigadores como meros “aplicadores de tests” (Jackson, 1991, p.27), no permite la comprensión del mundo real.

Es entonces, con la finalidad de resolver aquellos problemas que aparecían con los modelos ya desarrollados, cuando surge un nuevo campo de estudio: el relativo al pensamiento del profesor (Pérez y Gimeno, 1988). Un enfoque enmarcado dentro del denominado *paradigma mediacional* (Ruiz, 2001) que se centra “en el pensamiento del profesor y en las características internas de los alumnos” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 38). Este paradigma se relaciona con metodologías cualitativas que permiten el análisis de aquellos puntos difíciles de medir objetivamente. Se trataría, por tanto, de un enfoque más flexible que pretende investigar los procesos mentales que preceden a los comportamientos en el aula (Ruiz, 2001), considerando al docente como una persona capaz de reflexionar y analizar el contexto en el que actúa (Clark, 1978, 1979, 1985, citado en Ruiz, 2001). A partir de este paradigma surgen tres líneas de investigación (Gimeno y Pérez, 1989):

- Centrada en el profesor o también denominada “pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988), la cual intenta comprender los procedimientos cognitivos de este para “la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p.7) del pensamiento del profesor. Esta comprensión supondría el análisis de “factores y procesos internos que determinan la intencionalidad y la actuación del profesor” (Gimeno y Pérez, 1989, p. 115).
- Centrada en el alumno. Entendiendo que no todo se debe a los comportamientos y actitudes de los docentes, se propone una línea de investigación en la que se tiene en cuenta el contexto, los procesos mentales y la implicación de los alumnos (Ruiz, 2001).



- Centrada en la interacción entre ambos (docente y discente) constituye otra propuesta, en la que se entiende que tanto los alumnos como los profesores son responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 2001).

El paradigma mediacional supone un avance importante en las investigaciones sobre didáctica, introduciendo lo cualitativo como método para descubrir y alcanzar elementos que hasta entonces ni se habían valorado: la influencia del pensamiento del profesor y los alumnos en los procedimientos educativos. Sin embargo, como nos expone Ruiz (2001) sigue teniendo limitaciones que impulsan el desarrollo del *paradigma ecológico* o “modelo ecológico de análisis de aula” (Pérez, 1992, citado en Pradas, 2010). Un enfoque que intenta comprender el funcionamiento de las aulas, profundizando en los por qué y los cómo y entendiendo a las mismas como espacios de intercambios socioculturales. Es en este paradigma donde el profesor pasa a formar parte de la investigación, realizando observaciones participantes (Gimeno y Pérez, 1989; Pradas, 2010; Ruiz, 2001).

El estudio que aquí se desarrolla se enmarca en el paradigma mediacional, concretamente encaminado *al pensamiento del profesor*, que radica en el pensamiento y práctica del docente para comprender su forma de hacer y pensar. Este paradigma, situado en un enfoque constructivo (Marcelo, 1987), tiene su origen en 1975 con el modelo de “procesamiento clínico de la información”, que explica como la enseñanza queda influida por antecedentes internos y externos del profesor y por los procesos cognitivos de este (influidos a su vez por esos antecedentes) (Marsellés, 2003; Serrano, 2010). Con la intención de comprender el comportamiento cognitivo que media la conducta docente, este modelo, da paso a un campo con identidad propia: el pensamiento del profesor (Contreras, 1985).

### **2.1.2. Premisas básicas del paradigma del pensamiento del profesor**

Las investigaciones del ámbito de la enseñanza han vivido un desarrollo que va de lo más técnico (donde se dejaba de lado las prácticas educativas que llevaban a cabo los docentes) a lo más práctico, desembocando en estudios que dan valor a la relación entre teoría y práctica (Clark, 1988; Marrero, 2009). El pensamiento del profesor, dentro de esta enredadera de estudios, surge como campo de estudio que pretende “estudiar las diferencias existentes en la naturaleza de los conocimientos que emplean los docentes, las

formas en que se adquieren y los modos en que se manifiestan en su práctica” (Imbernón, 2004, citado en Rodríguez y Martínez, 2015, p. 140).

El paradigma del pensamiento del profesor sitúa a los docentes en una posición privilegiada de raciocinio en la que se les comprende como personas que otorgan significado a las situaciones de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión. Desde esta idea, los docentes pueden realizar, y realizan, juicios y reflexiones que guían las decisiones (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010; Shavelson, 1983). Por ello es preciso indagar lo que ocurre en las aulas, al mismo tiempo que se analizan las “fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes” (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010, p. 423): creencias, teorías implícitas y procesos cognitivos que guían las decisiones y la acción del profesor, lo que nos abre las puertas a una investigación sobre la eficacia docente (Leinhardt, 1990).

La investigación sobre el pensamiento del profesor plantea la necesidad de un estudio más contextual de la enseñanza (Marrero, 2009), donde la principal preocupación reside en conocer cómo son adquiridos y utilizados los procesos mentales por el profesor en su práctica profesional, comprendiendo a este como un ser juicioso y reflexivo, que toma decisiones (Calderhead, 1987; Shavelson y Stern, 1981). Hoy en día se asumen como premisas fundamentales del enfoque o como presupuestos básicos del paradigma los siguientes (Shavelson y Stern, 1981):

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que emite juicios y toma decisiones, en un entorno complejo e incierto.
- Los pensamientos, juicios y decisiones del profesor guían y orientan su comportamiento y práctica docente.

Estas premisas modifican lo que, hasta entonces, bajo un enfoque conductista, se pensaba del profesor (Serrano, 2010), convirtiéndose este en un profesional reflexivo que influye en su práctica con aquello que conoce, piensa y cree (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010; Jiménez, 2004, citado en Jiménez y Feliciano, 2006). En este punto, no podemos olvidar que los procesos psicológicos de los profesores no “operan en el vacío”, puesto que están influidos por un contexto psicológico (creencias, teorías y valores), ecológico (recursos, circunstancias externas) y social (lo referido al grupo-clase). Factores internos

y externos que condicionan las formas de pensar de los profesores (Clark y Yinger, 1980, citado en Contreras, 1985).

Los estudios enmarcados en este paradigma se centran en estudiar las decisiones, la planificación y la gestión de los profesores (Gimeno, 1991), intentando comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción (Shalvelson y Stern, 1981). Para Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010):

investigar los pensamientos y conocimientos de profesores/as significa comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías que gobiernan la práctica profesional e identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento básico para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza (p. 431).

Gracias a los estudios sobre el pensamiento docente, los maestros han tenido la oportunidad de “frenar” para pensar, buscar y encontrar palabras y razones que expliquen sus pensamientos y creencias, encontrando, a veces, nuevos significados sobre su enseñanza (Clark, 1988), aumentando la racionalidad de su práctica y ofreciendo una visión crítica de la misma (Carr y Kemmis, 1988, citado en Gimeno, 1991). Todos ellos efectos positivos de la investigación centrada en el pensamiento docente, que se añaden a otras muchas ventajas:

- Permite la comprensión de lo educativo (procesos didácticos) a través del análisis de la psique individual, sus mecanismos y peculiaridades (Jiménez y Feliciano, 2006; Marrero, 2009).
- Contribuye a la práctica de la educación docente (Clark, 1988).
- Intenta que la investigación haga hincapié en la eficacia y conveniencia del pensamiento, planificación y toma de decisiones de maestros, encontrando modos de propagar los resultados positivos obtenidos a otros maestros (Clark, 1988).
- Ofrece alternativas a la formación y preparación de los maestros, proporcionando conceptos, métodos y elementos de reflexión para los formadores (Clark, 1988; Jiménez y Feliciano, 2006).
- Mejora aspectos de innovación curricular (Jiménez y Feliciano, 2006).
- Favorece un contexto educativo más flexible e integrador (Coronel, 1986, citado en Granda, 1998).

- Visibiliza la necesidad de encontrar el equilibrio entre teoría y práctica, dentro del currículum y de los contenidos pedagógicos (Leinhardt, 1990).

Este paradigma, que entiende la realidad de la enseñanza como algo complejo y contextual, apuesta por un análisis de la práctica docente donde se tengan en cuenta todos los elementos que intervienen (Gimeno, 1991). Incluyendo, por supuesto, todo lo que tiene que ver con el pensamiento del profesor.

### 2.1.3. Ámbitos de investigación

Los estudios que han seguido los supuestos básicos del paradigma del pensamiento del profesor son muchos y variados. Recientemente, el abordaje de estos estudios se ha alejado de los principios positivistas que había hasta el momento, versando en dos enfoques cualitativos: la toma de decisiones y el procesamiento de la información (Marsellés, 2003). Mientras que el primero centra sus esfuerzos en comprender cómo decide el profesor lo que hacer, el modelo del procesamiento de la información intenta aproximarse a cómo el profesor define los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cómo esto interviene en su conducta profesional (Serrano, 2010).

Cuando hacemos referencia al paradigma del pensamiento del profesor indudablemente debemos hacer referencia al modelo que presentan Clark y Peterson (1986), en el que se intenta analizar y comprender mejor la relación entre el pensamiento y la actividad del maestro (elementos que aparecen representados con un círculo, véase imagen 1).

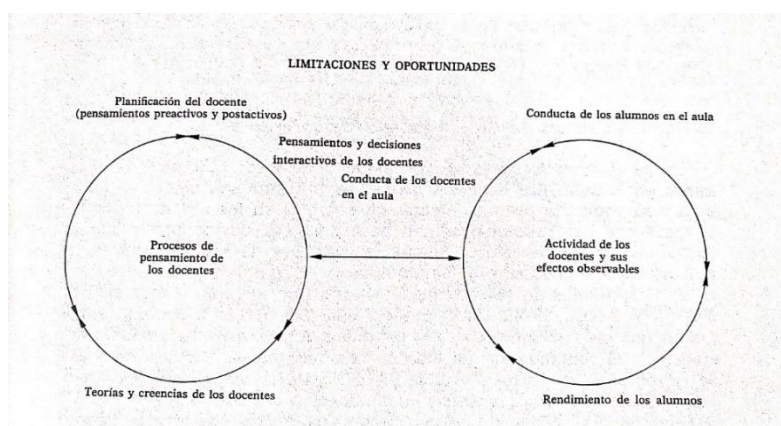


Imagen 1. *Modelo del pensamiento y la actividad del maestro (Clark y Peterson, 1986, p. 447).*

A partir de este modelo, se proponen tres categorías del pensamiento del profesor: los procesos de planificación, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias del profesor. Las dos primeras, influidas por los procesos preactivos, postactivos e interactivos propuestos por Jackson (1968, citado en Calderhead, 1987), están más relacionadas con aspectos temporales (antes y después de la interacción en el aula y la segunda que hace referencia al “durante”). Mientras, que, por su parte, las teorías y creencias representan todo aquello que tiene que ver con el conocimiento (Marsellés, 2003).

En la actualidad, con sus raíces en este modelo de Clark y Peterson (1986), podemos encontrar tres ámbitos diferentes de investigación en torno al paradigma presentado (Marsellés, 2003):

- La planificación de la enseñanza.
- Las decisiones interactivas.
- Las creencias, constructos personales, teorías implícitas y conocimiento práctico.

El presente proyecto de investigación se sitúa en el último ámbito, centrando nuestra atención en las teorías implícitas y el conocimiento práctico. Sin embargo, a continuación, con la única pretensión de construir una base estable sobre la que repose el presente estudio, se desarrollan las tres líneas mencionadas.

#### La planificación de la enseñanza

La planificación es un proceso que abarca todo aquello que *hace* un profesor antes y después de la interacción con los estudiantes y que le sirve de guía para su acción futura (Clark y Peterson, 1986; Contreras, 1985; Marcelo, 1987). Este proceso ha sido definido y estudiado de dos formas: como todo lo que hace el profesor cuando dice que planifica y como procesos psicológicos a través de los cuales se visualiza el futuro (Calderhead, 1987; Contreras, 1985).

Todas aquellas decisiones que toma un profesor a comienzo de curso se convierten en el “marco” de la acción, condicionando lo que ocurre a lo largo del mismo y afectando a las agrupaciones, contenidos, objetivos, materiales, actividades, estudiantes, normas,

contexto social (Clark, 1988; Gimeno, 1991; Pérez y Gimeno, 1988; Shavelson, 1983; Walter, 1984, citado en Gimeno 1991). Se puede decir, entonces, que estos procesos reflexivos estructuran y organizan la enseñanza, funcionando de preparación cognitiva o guía para la práctica posterior o futura (la interacción directa) y reduciendo las inseguridades y la incertidumbre (Clark y Yinger, 1979, citado en García, 2003; Marcelo, 2009; Pérez y Gimeno, 1988; Shavelson, 1983). Por lo tanto, la planificación se convierte, para muchos docentes, en momentos de gran utilidad, ya que permiten establecer pautas, preparar actividades o tomar decisiones sobre lo que se va a llevar a cabo durante el día, durante el mes o durante el curso (Marcelo, 2009).

El acto de planificar, informal o formalmente, se convierte en una forma de conectar consciente o inconscientemente la teoría y la práctica (el pensamiento y la acción) para poder manejarse, posteriormente, en el aula (García, 2003; Marcelo, 2009). La planificación, como proceso condicionado por los procesos mentales de los profesores, queda influido por otros factores que repercuten directamente en las decisiones que se toman. Algunos de los factores más importantes que determinan este proceso son los recogidos por el modelo de Shalvelson y Borko (1979, citado en Marcelo, 1987): información o expectativas sobre los alumnos, las creencias y actitudes sobre educación (conocimiento práctico), el contenido y las tareas y, por último, la disponibilidad de estrategias y materiales. Factores que, a su vez, se pueden distinguir en internos y externos con respecto al profesor (Marrero, 2009).

La planificación queda determinada, además, por el contexto práctico e ideológico en el que ocurre (Calderhead, 1996, citado en García, 2003). Pues, aunque la planificación sea una fase que lleva a cabo todo profesor, no todos lo hacen de la misma manera ni en el mismo lugar. Algunos aspectos que se deberían trabajar en ella puede que no sean filtrados, reflexionados o comprendidos por los docentes. Por lo tanto, esta fase puede ser contraproducente en detrimento de cómo, dónde, y quién lleve a cabo el proceso. Para ejemplificar esta afirmación, Shavelson (1983) nos muestra como algunos maestros se vuelven “muy decisivos” en relación con la planificación pedagógica, lo que provoca la despreocupación por adaptar, modificar o proponer actividades que cubran las necesidades de los estudiantes.

Pero *¿cómo se planifica?* Existe una gran variedad de resultados en torno a cómo los profesores planifican su acción pedagógica (Gimeno, 1991; Marcelo, 2009). La planificación docente se trata de un proceso muy personal en el que influyen muchos aspectos relacionados con tu forma de entender la enseñanza, las necesidades del contexto o tus propios intereses profesionales. Esto genera múltiples estilos o procedimientos por los que se lleva a cabo la planificación docente.

En primer lugar, se debe hablar del modelo, ampliamente prescriptivo, establecimiento por Tyler (1950, citado en Clark y Peterson, 1986). Un modelo lineal que defiende la siguiente secuencia lógica a la hora de planificar: “definición de objetivos hasta su concreción más operativa, selección y organización de contenidos y actividades, especificación de los procesos de evaluación” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 41). Sin embargo, diversas investigaciones o modelos posteriores, Taylor (1970), Zahorik (1975) y Peterson, Marx y Clark (1978), afirman que los docentes siguen un proceso de planificación que no se corresponde con esta secuencia lineal (Clark y Peterson, 1986), incidiendo, algunos, en que el punto de partida de la planificación recae sobre los intereses de los alumnos (Marcelo, 1987) o sobre las actividades Clark y Yinger, (1979, citado en Marcelo, 1987), no sobre los objetivos propiamente dichos.

Desde la idea de romper con esa “linealidad”, Yinger (1977, citado en Clark y Peterson, 1986) propone un modelo cíclico, donde sostiene que la experiencia de la enseñanza y la planificación se influyen de forma recíproca. Este modelo en espiral consta de tres fases (Marcelo, 2009):

- *La identificación del problema:* ser consciente de algo que necesita planificación.
- *La formación y solución del problema:* donde se trabaja de forma cíclica con elaboración, investigación y adaptación.
- *La implementación, evaluación y rutinización:* donde se planifica y evalúa a la vez que se seleccionan y aplican actividades.

Estos tres estadios quedan delimitados en función del tipo de planificación que se lleve a cabo: anual, trimestral, unidad, semanal y diaria (Yinger, 1980, citado en Marcelo, 2009).

Desde otra perspectiva, Clark y Yinger (1979, citado en Contreras, 1985) nos desarrollan dos estilos diferentes de planificación: profesores que planifican a través de pasos cortos (planificadores crecientes) y los profesores que llevan a cabo una planificación más elaborada mediante esquemas de trabajo definido y a largo plazo (planificadores totales).

En definitiva, cada profesor y, por supuesto, cada grupo-clase, tiene sus preferencias y necesidades de acción. Por lo tanto, en ningún caso se trata de encontrar el orden en el que los profesores piensan cómo hacer su práctica posterior, si no en comprender que elementos son los que tienen en cuenta a la hora de planificar la misma (Gimeno, 1991).

Como nos expone McCutcheon (1980, citado en Marcelo, 2009), los profesores realizan sus “planes mentales” en relación con aquello que ocurre en el día a día de las aulas. Y es por ello habitual que la planificación suceda en términos de actividades, pues son estas las que se van a poner en marcha de forma explícita durante la intervención con los niños (Contreras, 1985). Antes de realizar cualquier tarea de aula, durante la fase preactiva, el profesor organiza y prepara los contenidos, espacios, tiempos, materiales, normas, etc., pues son elementos de apoyo que les ayudan a estructurar y programar sus futuras acciones en el aula (Gimeno, 1991). De manera que podemos decir que los profesores entienden las actividades como “la unidad educativa básica de planificación y acción en el aula” (Shavelson, 1983, p.402) y, por lo tanto, como un medio que dirige el pensamiento del profesor y estructura la práctica posterior (Gimeno, 1991).

Avanzando en nuestro razonamiento sobre la importancia de las actividades en la planificación docente, Yinger (1977, citado en Gimeno, 1991) expone algunas razones por las que estas suponen un elemento importante y estructural en la toma de decisiones de los profesores:

- Permite organizar las clases.
- Son acción en sí mismas: “lo que va a ocurrir”.
- Son fáciles de ordenar y secuenciar.
- Se pueden explicar fácilmente bajo normas de comportamiento.
- Permiten el análisis objetivo de lo que ocurre en las aulas.



Se debe agregar que gran parte de la conducta del profesor queda supeditada a rutinas que ya tienen preestablecidas, las cuales determinan las actividades de aula. Por ello, cuando el profesor se dirige a planificar o interactuar con los estudiantes toma las rutinas como elementos que le ayudan a organizar, controlar y simplificar las decisiones y procedimientos para actuar con más eficacia (Pérez y Gimeno, 1988; Shavelson, 1983). La planificación docente, por tanto, queda en manos de las rutinas principales del aula, pudiendo definir este proceso como una toma de decisiones sobre la selección y organización de rutinas (Yinger, 1979, citado en Clark y Peterson, 1986). Estas rutinas fueron clasificadas por este mismo autor en cuatro tipos: rutinas de instrucción, de control, de actividad y ejecutivas de planificación (Clark y Peterson, 1986). Las rutinas están en estrecha relación con el factor de la experiencia, pues aquellos profesores con menos recorrido profesional se guían más por lo planificado que los docentes que tienen más experiencia en el aula y, por lo tanto, más rutinas fijadas (García, 2003).

Ahora bien, acorde con lo anteriormente comentado, cómo llevar a cabo este proceso tiene consecuencias en la práctica posterior del aula. En este punto, de acuerdo con el estudio de Clark y Yinger, (1979, citado en Claderhead, 1987), se identifican tres razones por las que se planifica (p.88):

- Responder a las exigencias personales: seguridad, menos incertidumbre...
- Determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza
- Guiar los procesos de instrucción.

Emplear tiempo en la planificación educativa, te aporta como docente, control y confianza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la toma de decisiones y reduciendo la incertidumbre e inseguridad (Clark y Peterson, 1986; Gimeno, 1991; Marcelo, 1987). Los planes que se establecen en este proceso trabajan como “guiones mentales” durante la interacción con los alumnos (Contreras, 1985).

Además, la planificación permite al profesor tener presente una progresión o secuencia de actividades que facilita y guía la labor profesional durante la acción pedagógica (Stroot y Morton, 1989, citado en García, 2003). De semejante forma, la planificación da la

oportunidad de adaptar y adecuar el plan de estudios a las necesidades individuales y concretas del grupo-clase (Clark y Peterson, 1986).

La última razón a la que aludimos subyace de la necesidad de derribar enfoques arcaicos de planificación que han dejado de lado los aspectos prácticos. La planificación, como proceso reflexivo, acopla teoría y práctica (Gimeno, 1991). Unificando dos mundos que suelen mirarse por separado. El pensamiento del profesor, junto con sus esquemas teóricos, se reúnen en torno a lo que ocurre en la práctica de aula (Clark y Peterson, 1986), produciéndose un flujo cíclico entre la experiencia, conocimiento práctico (más adelante desarrollado) y planificación. Por lo que no podemos disgregar aquello que conforma o influye en este último proceso.

En términos generales, y como venimos comentando, la planificación queda influida por los comportamientos interactivos de la clase. Convirtiéndose, planificación e interacción, en dos procesos interconectados que se deberían estudiar juntos (Marcelo, 2009). Así, cuando un profesor está interactuando con sus estudiantes podemos vislumbrar atisbos de planificación y viceversa.

### Las decisiones interactivas

Es frecuente, como hemos comentado en el epígrafe anterior, que los profesores prefieran tener actividades planificadas y rutinas para enfrentar la jornada escolar. Esto les permite conseguir un cierto clima “controlado” dentro de la ambigüedad que puede existir dentro de las aulas. Es por ello por lo que podemos concluir que uno de los principales intereses de los profesores durante la interacción es “mantener el flujo de las actividades” (Contreras, 1985, p.15). Desde esta idea generalizada, la intervención en el aula puede definirse como un conjunto de actividades rutinarias o planificadas, que han sido establecidas con anterioridad para facilitar la labor docente. Al tratarse, estas, de acciones que han sido pensadas y reflexionadas en el pasado, se minimizan las decisiones que toma el profesor durante su ejecución. Es por ello, que estos comportamientos automatizados, junto con la planificación, se pueden concebir como un alivio o una “liberación de espacio” cognitivo para el profesor durante la enseñanza (Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988; Shavelson y Stern, 1981).

Sin embargo, cuando algo de lo planificado no funciona, surge la necesidad de tomar decisiones durante la interacción con los alumnos (Marcelo, 1987). Es donde hablaríamos de decisiones interactivas, aquellas que se dirigen a discrepancias o anomalías (Doyle, 1979, citado en Clark, 1988) que suceden en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones interactivas, enfocadas a una “adaptación leve del modelo planificado” (Pérez y Gimeno, 1988, p.42), se toman en el mismo momento de la acción, surgiendo de situaciones impredecibles y, por consiguiente, acompañadas de poco tiempo para reaccionar o deliberar, caracterizándose por su espontaneidad, urgencia e irracionalidad (Jackson, 1991). En la misma línea, Gimeno (1991) alude a este tipo de decisiones como reflejos rápidos e instantáneos que surgen en respuesta a lo que ocurre en las aulas. Unas decisiones que no son razonadas y elaboradas de antemano, y que llevan al profesor a tener que responder bajo unos “esquemas prácticos” de orden psicológico que van estructurando y guiando la práctica docente.

La enseñanza se caracteriza, entonces, como un proceso complejo e incierto que lleva consigo una serie de dilemas. La incertidumbre, las metas y resultados deseados pueden producir “nudos”: conflictos afectivos o discrepancias, que surgen en la consciencia, entre “lo que es” y “lo que debería ser” (Calderhead, 1987; Clark, 1988). Estos enredos a menudo solo se pueden resolver con la experiencia sobre la acción (Lampert, 1985, citado en Clark, 1988). Es entonces, con la finalidad de reducir miedos, conflictos, cantidad de información y decisiones, cuando los docentes (sin ser conscientes del todo) convierten algunas actuaciones planeadas en rutinas (Shavelson, 1983).

Para profundizar en la toma de decisiones interactivas, debemos citar los modelos cognitivistas de Peterson y Clark (1978) y Shalvelson y Stern (1983, citados en Marcelo, 1987 y Marrero, 2009), donde se comprende al profesor como una persona que está decidiendo de forma constante, valorando alternativas y teniendo en cuenta las consecuencias de estas. Sin embargo, como ya hemos defendido, y como afirma Marcelo (1987), “los profesores generan a través de su desarrollo profesional un determinado número de rutinas o estrategias particulares de resolución de problemas” (p. 98) que no suelen modificar durante la enseñanza. Unas rutinas que hacen suyas, como unos “guiones” o planes mentales que ayudan al profesor a controlar y dirigir el aula (Contreras, 1985).

Ahora bien, ya sean rutinas o decisiones inmediatas, todos los profesores, durante la enseñanza interactiva, tienen constantes preocupaciones o pensamientos, recayendo mayormente en los alumnos y la gestión de la clase (Marcelo, 1987). Estos procesos mentales y, con ellos, las decisiones que se toman en el aula son muy diferentes a aquellos procesos de pensamiento que ocurren con la planificación (Clark y Peterson, 1986). Mientras que esta última es una conducta más o menos deliberativa, las decisiones en situación interactiva tienen un carácter más espontáneo (Jackson, 1979, citado en Marcelo, 2009).

Un aspecto interesante, que nos acerca aún más a la comprensión de estos procesos, es la influencia de la experiencia docente (Marcelo, 1987). Este mismo autor nos afirma que los maestros experimentados se diferencian de los menos experimentados en la frecuencia, antecedentes y contenidos de las decisiones interactivas. Aquellos que son más experimentados tienen “guiones” o estructuras conceptuales que se han ido enmarcando en su memoria a lo largo de la experiencia profesional para adecuarse a los acontecimientos relacionados con la educación: como esquemas de reacción, rutinas o actividades interactivas que trabajan como estrategias para “salir del paso” en ciertos momentos de incertidumbre o descontrol (Contreras, 1985; García, 2003). Es por ello, en parte, por lo que podemos concluir que la experiencia, en relación con las estructuras de conocimiento, influyen en las decisiones interactivas.

En este punto, sabiendo que los procesos mentales también están presentes durante la enseñanza interactiva, constatamos la idea de que se hace necesario adentrarnos en el pensamiento del profesor para la comprensión del porqué de sus acciones (Pérez y Gimeno, 1988).

#### Las creencias, constructos personales, teorías implícitas y conocimiento práctico

La planificación y la toma de decisiones, como hemos indicado, influyen en lo que el profesor *hace* en el aula, pero, al mismo tiempo, estas acciones están condicionadas por muchos factores personales y contextuales. Las actuaciones que realizan los maestros en el aula, espontáneas o por costumbre, surgen de una creencia profundamente arraigada a la mente del profesor (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). De ahí que podemos decir que la forma en la que los profesores conciben su mundo profesional (valores personales,

principios y creencias), derivado de la interpretación de la experiencia, se convierte en un elemento que condiciona la acción y determina cómo va a ser la práctica docente (García, 2003; Pérez y Gimeno, 1988; Marcelo, 1987). Dicho de otra manera, Clark y Peterson (1986) afirman que las teorías y creencias condicionan la planificación e interacción docente, pero que también estas pueden influir en las primeras. En definitiva, existe un consenso en reconocer que lo que los profesores conocen, piensan y creen influye directamente en su práctica (Claderhead, 1987). Por lo tanto, para entender el proceso de enseñanza no solo se tiene que observar las acciones sino adentrarnos en el contexto ideológico o psicológico del profesor, que nos permitirá encontrar sus teorías, valores y creencias (Contreras, 1985; Clark y Peterson, 1986; Pérez y Gimeno, 1988) y, por lo tanto, su manera de percibir la realidad.

El idiosincrático modo en el que los profesores interpretan su experiencia (creencias, atribuciones, opiniones o teorías implícitas) es una de las vías por las que se puede comprender las conductas y decisiones que se toman en el aula (estrategias, objetivos, actividades...). De modo que una línea de investigación sobre las mismas permitiría la comprensión de la práctica, el conocimiento del profesor y los resultados de los alumnos (Pajares, 1992; Pérez y Gimeno, 1988).

La enseñanza, como proceso activo, proporciona el punto de partida a través del cual podemos aproximarnos al conocimiento de los docentes. Sin embargo, la dificultad de analizar este contexto ideológico a través de inferencias de lo que se hace o dice el profesor, hacen de este un campo olvidado en la investigación educativa. Es, en parte, por esta carencia de aproximación al profesor por lo que la investigación relacionada con el pensamiento docente ha sido cuestionada y criticada (Claderhead, 1987; Pajares, 1992; Pérez y Gimeno, 1988).

Además, en este ámbito de investigación, cabe señalar una falta de consenso en definir y concretar cuál es la naturaleza de este conocimiento del profesor, lo que genera una gran diversidad de conceptos para designarlo. Variando esta conceptualización en función de cada investigador (Claderhead, 1987; Jiménez, 2005). A continuación, se presta espacio para delimitar y desarrollar algunos de estos conceptos íntimamente relacionados con la

forma en la que el profesor concibe su mundo profesional (presupuestos explícitos o tácitos): creencias, constructos personales, teorías implícitas y conocimiento práctico.

### *Creencias*

Existe una discusión perpetuada en el tiempo en torno a la íntima relación entre creencia y conocimiento (Moreno y Azcárate, 2003, citado en Serrano, 2010), dos términos similares y conectados. Hay quienes lo explican cómo palabras diferentes que significan lo mismo (Clandinin y Connelly, 1987, citado en Pajares, 1992) y otros que encuentran diferencias entre la creencia, que se basa en la evaluación y el juicio, y el conocimiento, que se basa en un hecho objetivo (Pajares, 1992). Lo que está claro es que es difícil, si no imposible, separar el conocimiento del juicio u opinión; pues las creencias son el origen del conocimiento (Lewis, 1990, citado en Pajares, 1992) e influyen en la adquisición e interpretación de este. De todos modos, sea cual sea la postura que se asuma, hay una idea estable y consensuada de que tanto las creencias, como los conocimientos, influyen en el pensamiento y la conducta docente (Marcelo, 1987).

Parece necesario puntualizar, como nos propone Pajares (1992), que cuando hablamos de las creencias de los profesores hacemos referencia a las actitudes de los docentes sobre la educación, la escolaridad, la enseñanza y el aprendizaje. En ningún caso, estaríamos hablando de las creencias sobre asuntos más allá de su profesión y, aunque ciertamente estos influyen en su práctica, nos centramos en aquellas más relacionadas con el ámbito pedagógico. Pero ¿qué son las creencias?

“Una creencia es una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que la persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase “yo creo que...” (Rokeach, 1968, p.113, citado en Pajares, 1992)

Así, las creencias, como construcciones mentales eminentemente personales, se pueden concebir como opiniones que ayudan a la comprensión del ambiente y de uno mismo (Gómez y Seda, 2008) y que permiten tener presente aquello que se considera como verdadero (Marrero, 2009). Las creencias han sido agrupadas por Putman (1984, citado en Marsellés, 2003) en: alumnos, aprendizaje, curriculum, evaluación y rol del profesor.

Continuando con la aproximación a las creencias, Pajares (1992) nos muestra como estas presunciones se crean a medida que se va incorporando ideas y costumbres de los demás. Esto es, a través de un proceso de enculturación y de construcción social. Estas creencias, relacionadas con juicios y valoraciones de diferentes aspectos, situaciones, contextos y experiencias, se suelen relacionar y asociar entre ellas (Gómez y Seda, 2008; Pajares, 1992). Es, en parte, por ello por lo que Rokeach (1968, citado en Pajares, 1992) las concibe como un “sistema”, donde se relaciona la persona con su mundo físico y social.

En relación y coherencia con lo que venimos argumentando, las creencias educativas de los profesores, filtradas por su experiencia y aprendizaje, transforman la realidad por intervenir en los saberes que adquieren y por ser predictoras de su propio comportamiento (Gómez y Seda, 2008; Pajares, 1992), convirtiéndose en elementos de gran valor para los docentes y su labor profesional. Las creencias son ideas u opiniones que guían y dirigen la planificación, la toma de decisiones y la conducta docente en la medida en la que influyen en la adquisición de información, la interpretación del conocimiento y contenido, y la definición y selección de tareas y herramientas (García, 2003; Gómez y Seda, 2008; Leinhardt, 1990; Pajares, 1992; Marcelo, 1987; Marsellés, 2003). Es desde este punto, que estudiarlas puede suponer una fuente de información para comprender cualquier comportamiento (Gómez y Seda, 2008).

Las creencias, por tanto, suponen una pieza clave para comprender los procesos mentales que lleva a cabo el docente, ya que estas influyen en el desempeño del maestro (Lara-Cinisomo, Fuligni, Daugherty, Howes y Karoly, 2009; Gómez y Seda, 2008). Es por ello por lo que su análisis proporcionará una aproximación a sus qué, por qué y para qué (Lara-Cinisomo, et al., 2009), pudiendo encontrar conexiones o incoherencias entre lo que piensa o hace, pues como nos dice Kagan (1992, citado en Pajares, 1992) las creencias son el conocimiento personal que se encuentra en el corazón mismo de la enseñanza.

### *Constructos personales*

El paradigma del pensamiento del profesor también se puede relacionar con el enfoque propuesto por Kelly (1955, citado en Marsellés, 2003, en Jiménez y Feliciano, 2006 y en Marcelo, 1987): *la Teoría de los Constructos Personales*. Estos constructos personales son definidos por este mismo autor como una síntesis mental que sirve para la

interpretación de su mundo y para la organización de su acción (Marsellés, 2003). Los constructos trabajan como estructuras mentales que funcionan de base para que los profesores expliquen de forma personal su realidad educativa (Marcelo, 1987). Por lo tanto, a través del estudio de estos se podría entender las formas de comprender el mundo profesional de los docentes.

Dando un paso más con respecto a las investigaciones sobre las creencias de los profesores, este enfoque profundiza en el propio lenguaje de la práctica, relacionándose con constructos como aprendizaje del alumno, participación del alumno, control y autonomía del profesor, necesidades y limitaciones del alumno y motivación (Munby, 1981, citado en Marcelo, 1987).

### *Teorías implícitas*

Cuando nos disponemos a definir las teorías del profesor ocurre algo parecido que con las creencias pues son dos conceptos similares y resbaladizos que se han vinculado con innumerables enfoques a lo largo de los tiempos (Pajares, 1992). Las teorías de los profesores están estrechamente relacionadas con los conocimientos, constructos, principios y creencias que estos tengan de la enseñanza y la educación (Clark y Peterson, 1986; García, 2003). Pues, en definitiva, son conceptos que hacen referencia a representaciones de la realidad y el conocimiento (Marrero, 2009).

Intentando esquivar esta ardua distinción conceptual, ponemos nuestro foco de atención en las teorías: un conjunto de ideas, más o menos organizado y coherente, que constituyen el conocimiento sobre el mundo físico y social. Son muchos los sinónimos y calificativos que se han ido dando a lo largo de los años para hacer referencia a las mismas: teorías personales, teorías de la acción, teorías prácticas personales, teorías pedagógicas, etc. (Jiménez, 2005; Marrero, 2009).

Estas teorías han sido clasificadas por Menges y Rando (1989, citado en Jiménez y Feliciano, 2006) en teorías sostenidos (aquellas explícitas que los individuos dicen tener y reclaman para explicar las situaciones) y teorías implícitas (aquellas que guían la acción). En el presente estudio hacemos hincapié en las teorías implícitas, mecanismos inconscientes de carácter tácito (Jiménez y Feliciano, 2006), que pueden ser inferidas de



las propias acciones de los profesores. El estudio de estas nos da la oportunidad de acercarnos y conocer su mundo más interno y profundo que guía (incluso sin que lo sepan) su práctica.

Las teorías implícitas son entendidas por Marrero (1993) como:

“teorías educativas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos histórica y socialmente elaborados que se transmiten a través de la formación y en la práctica educativa” (p. 245, citado en Marrero, 2009, p. 48).

Las teorías implícitas son representaciones mentales o construcciones del mundo que “intervienen en la comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p.13). A través de estas podemos explicitar y hacer visibles “los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa la información” (Clark y Peterson, 1986, p.518).

Las teorías implícitas también pueden definirse como el resultado de la activación del conocimiento y de las creencias, que ayudan a organizar el conocimiento sobre el mundo, convirtiéndose en un punto de inflexión con respecto a la forma en la que se produce la práctica profesional posterior, afectando y condicionando la misma (Marrero, 2009; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Estas convenciones o significados inconscientes, en la medida en la que afectan a la memoria, el juicio, la percepción y las interpretaciones que se hacen cada día, determina lo que ocurre en la práctica de la enseñanza: teniendo consecuencias sobre lo que hacen y dicen los maestros (Clark, 1988; Palacio, 2006; Vogliotti y Macchiarola, 2002).

Cuando un sujeto, en este caso un profesor, aplica sus mecanismos cognitivos a sus experiencias por medio de la interacción social decimos que genera teorías implícitas (Jiménez, 2005; Palacio, 2006). Es por ello, que estas se conciben como elaboraciones individuales del mundo físico y social que quedan sujetas a las propias experiencias y, por lo tanto, tienen un origen cultural (Jiménez, 2005; Jiménez y Feliciano, 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Marrero, 2009; Vogliotti y Macchiarola, 2002). Desde esta concepción, las teorías implícitas son entendidas como “unidades organizativas del conocimiento social” (Marrero, 2009, p. 35), donde cada persona genera

sus propias construcciones en base a la socialización, muy relacionados con el *sentido común* (Pozo y Gómez-Crespo, 1998). En relación con este punto, Clark (1988) nos expone la implicación de las experiencias en dichas teorías, puesto que ya desde el primer momento del recorrido escolar hemos construimos ideas preconcebidas sobre lo que para nosotros era o es un “buen maestro”, lo que condiciona determinadamente la forma en la que afrontamos la formación inicial docente o, a largo plazo, la interacción en el aula.

Muy en relación con las teorías implícitas, surge la idea de que para que se produzca una innovación educativa (movimiento conectado con el presente trabajo), debe producirse un cambio en dichas representaciones mentales de los profesores (Vogliotti y Macchiarola, 2002).

Enmarcado en el paradigma del pensamiento docente, y continuando con el recorrido sobre este tema, el modelo socioconstructivista de teorías implícitas, que nos propone Jiménez (2005), supone la superación de algunas limitaciones que surgieron con otros modelos, puesto que:

- Mejora la explicación de las decisiones racionales y de las eventualidades del aula, gracias a la adopción de un marco teórico explícito.
- Contempla la dimensión individual y social del pensamiento del profesor.
- Toma en consideración las características y aspectos del pensamiento docente.
- Reconoce el funcionamiento mental de los docentes, desde una perspectiva holística y flexible.

Los estudios sobre cómo los profesores “formulan principios explicativos de su enseñanza” (Contreras, 1985, p. 17), nos desvela la importancia que tienen las teorías implícitas sobre las acciones y decisiones pedagógicas. Pues la aproximación y estudio de las concepciones que tengan los profesores sobre la educación, dará la oportunidad de acercarnos a la estructura latente que da sentido a la enseñanza (Marrero, 1993, citado en Marsellés, 2003). Por ello, es primordial ofrecer espacios y tiempos para que los profesores puedan reflexionar sobre problemas pedagógicos (García, 2003), llegando a ser conocedores de sus propias ideas y teorías sobre diferentes aspectos relacionados con su labor docente. De esta forma, pasando de lo privado a lo explícito, el docente será

consciente de lo que hace y de sus porqués, siendo ventajoso para él, para el investigador y, por supuesto, para la mejora (Clark y Peterson, 1986).

Nos inclinamos por estas teorías implícitas, relacionadas con la ideología del profesor, en cuanto, que es un modelo de conocimiento flexible, dinámico, contextual y en constante reestructuración. Esta perspectiva la ponemos en relación con el conocimiento práctico, que desarrollamos a continuación, como el modo de unión entre pensamiento y acción (Marrero, 2009).

### *Conocimiento práctico*

Otro de los enfoques para el estudio del pensamiento del profesor se centra en el estudio del *conocimiento práctico*, entendido como proceso de reflexión en la propia acción (Schön, 1983, citado en García, 2003). Cuando los profesores forman sus teorías y construyen su conocimiento, lo hacen en base a lo que estos saben sobre su práctica de aula, lo que podemos denominar: conocimiento práctico. Es así como este pensamiento pedagógico se convierte para muchos docentes en el “elemento sustentador de las prácticas educativas” (Argos, 2000, p.18). Este término, al igual que otros que hemos ido definiendo en el actual trabajo, dispone de diferentes “etiquetas” que recoge Argos (2000): *conocimiento práctico personal* (Clandinin y Connelly), *conocimiento profesional* (Bromme), *pensamiento práctico* (Pérez y Gimeno), *conocimiento personal* (Lampert), *conocimiento de la enseñanza* (Bucham).

Partiendo de un enfoque “desde” el profesor (Marrero, 2009), el conocimiento práctico, como lo vamos a denominar nosotros, es definido por Elbaz (1983, 88, citado en Jiménez y Feliciano, 2006) como un conjunto de “experiencias personales y profesionales, [que está] enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrado con los conocimientos teóricos sobre los alumnos y el aprendizaje” (p.111). En definitiva, hace referencia a todo aquel conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones y dilemas que se les plantean en el aula.

El conocimiento práctico es pensado como una construcción mental de “cómo hacer las cosas”, la cual se nutre de la experiencia y la socialización, transformándose progresivamente a lo largo del recorrido personal de cada docente (Marcelo, 1987;

Viscaíno, 2008). Esta misma idea, en palabras de Clandinin y Connelly (1987), caracteriza a este conocimiento como un saber “encarnado y reconstruido a partir de la narrativa de la vida de un maestro” (p. 490, citado en Pajares, 1992), donde la experiencia individual guía el conocimiento y, por lo tanto, la práctica, influyendo en las interacciones de aula (Marsellés, 2003).

Este saber ligado a la realidad del aula integra un conjunto de principios educativos y normas, permite al docente conformar nuevos conceptos y teorías sobre su acción y propone una concepción de los profesores como personas que reflexiona sobre su práctica (Elbaz, 1983, citado en Marcelo, 1987; Gimeno, 1991; Rodríguez y Martínez, 2015; Marsellés, 2003; Medina, 1992, citado en Granda y Canto, 1997).

Sin dejar la conceptualización del conocimiento práctico atrás, Elbaz, (1981, citado en Marcelo, 1987), pionera en este ámbito, le percibe como un saber que responde a tres elementos:

- La regla de la práctica: qué y cómo hacer en la práctica.
- El principio práctico: elemento que procede de la experiencia (conexión entre teoría y práctica).
- Imagen: “cuadro mental” de cómo enseñar (creencias, valores, sentimientos...).

La investigación sobre el conocimiento de los profesores, que ante todo es práctico (ya que han aprendido a aplicar los mismos en el aula), permite ligar la acción y el conocimiento, construyendo y reflexionando la enseñanza “desde”, “para” y “sobre” la práctica (Granda y Canto, 1997; Jiménez y Feliciano, 2006; Marrero, 2009). Llevar a cabo estudios sobre el conocimiento práctico supone un análisis del pensamiento del profesor más holístico y etnográfico, pues se tiene en cuenta el contexto en el que surge: el aula. Dicho de otra manera, no se pone atención exclusiva en los procesos cognitivos, sino en entender y analizar lo que hacen los profesores cuando se enfrentan al día a día en las aulas. Esta aproximación a su práctica nos ayudará a comprender cómo utilizan ese conocimiento, cómo crean y usan las rutinas, cómo afrontan problemas o conflictos diversos, cómo recrean estrategias o inventan recursos, tareas y procedimientos (Marrero, 2009; Pérez, 1988, citado en García, 2003). La observación de los profesores durante su ejercicio profesional nos acercará a sus teorías, conocimientos y creencias (García, 2003;

Granda y Canto, 1997), ayudándonos a comprender el proceso, complejo e incierto, de la enseñanza, donde “el saber y el actuar son inseparables” (García, 2003, p. 119).

No obstante, la profundización sobre este conocimiento, que se ha convertido en tendencia actual (Serrano, 2010), conlleva dificultades que residen en el carácter tácito de algunas experiencias o reflexiones docentes. Pues, aunque se sabe que los profesores parten de supuestos teóricos, estos no siempre son conscientes ni explícitos (Gimeno, 1991), lo que complica el hallazgo de los mismos.

Con motivo de la revisión de la literatura que aquí hemos presentado, podemos concluir que el paradigma del pensamiento del profesor es un enfoque que ha reivindicado y, por consiguiente, impulsado cambios en relación con la investigación sobre la enseñanza. Sin embargo, el desarrollo de esta corriente ha derivado en un modelo confuso o borroso por la dificultad para clarificar conceptualmente los términos anteriormente referidos: creencias, teorías, conocimiento, constructos...

Estudiar, a través de este paradigma del pensamiento del profesor, el complejo vínculo entre enseñanza y pensamiento nos lleva a hablar de la estrecha y, a veces invisible, relación entre teoría y práctica. Una dicotomía que intenta superar este paradigma, concibiendo al profesor como un ser con capacidad para pensar e investigar (Jiménez y Feliciano, 2006) a la vez que actúa.

#### **2.1.4. Relación teoría-práctica**

Como venimos desarrollando, el pensamiento docente encauza y orienta la forma de actuar en el aula, influyendo en el vínculo entre la teoría y la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2012). Es por ello por lo que en este epígrafe abordaremos la relación existente entre el conocimiento académico y la acción cotidiana, conexión compleja y escurridiza que nos permitirá delimitar y enfocar una investigación sobre ello.

No es lejana la idea de que los profesores son meros técnicos que desarrollan su labor bajo la ejecución de métodos y actividades que otro piensan y planifican (Granda, 1998), percibiendo a los docentes como seres incapaces de tener una teoría propia en la que

basarse o, incluso, como personas que necesitan teorías de “profesionales” para llevar a cabo su trabajo. Desde esta visión, estaríamos observando de forma sesgada la realidad del aula, pues estaríamos entendiendo la teoría y la práctica como dos “espacios” aislados y atrapados en una “tensión” constante (Leinhardt, 1990) que podrían provocar que los procesos de enseñanza-aprendizaje queden supeditados a una incoherencia que reflota del desconocimiento y la no cooperación.

Es frecuente que la teoría ignore a la práctica y viceversa, olvidándose de la importancia y la imperiosa necesidad de una relación y coordinación para solventar algunos de los principales problemas de la educación. Son muchas las causas por las que la teoría y la práctica se contemplan como dos mundos totalmente parcializados: la distancia que hay entre los dos lenguajes, el escaso contacto con los “otros”, la ambigüedad de la acción pedagógica y, por lo tanto, dificultad para explicarla con palabras, la presencia de la teoría y práctica en dos contextos institucionales diferentes, la formación... (Álvarez, 2012).

En cambio, desde la premisa de que “toda práctica está incrustada en la teoría” (Carter, 1990, citado en Marrero, 2009, p. 160) y, por lo tanto, de que la teoría es un elemento importante que orienta la práctica (y viceversa), no parece descabellado afirmar que el conocimiento y la acción son parte de un único e inseparable constructo (Gimeno, 1991; Marrero, 2009). Son varios los autores que apuestan por un modelo como este, donde se establece una relación dialéctica entre teoría y práctica, contemplándose el pensamiento del profesor siempre en relación con su práctica (Álvarez, 2012; Gimeno, 1991; Kemmis, 1990; Marrero, 2009).

Este juego entre ideas y prácticas, en términos investigadores, se puede enmarcar dentro del paradigma del pensamiento del profesor, una adopción que ayuda a comprender como se pasa del pensamiento a la acción pedagógica (Granda, 1998; Shavelson y Stern, 1981), comprendiendo, entonces, que la teoría y la práctica son elementos conexos y complementarios que desembocan en acciones reflexivas dentro de las aulas.

Entendiendo que la práctica de un maestro no es solamente *hacer*, se suprime la idea de llevar a cabo investigaciones que observen y analicen “desde fuera” (Kemmis, 1990). Este autor, acompañado años más tarde por Álvarez (2012), propone la comprensión de

la acción docente, que no conducta<sup>2</sup>, a través de un acercamiento a su mundo: adentrándonos en su pensamiento al mismo tiempo que observamos y reflexionamos sobre su acción pedagógica en el aula. Así, intentando encontrar la racionalidad que subyace a las prácticas docentes, encontraremos acercamientos y distanciamientos teoría-práctica (Gimeno, 1991; Álvarez, 2012). Es en esta búsqueda y reflexión crítica sobre la “continuidad” entre creencias, planes, estrategias, actividades... y acción docente donde recae una de las razones por las que se realizan investigaciones con esta idiosincrasia (Gimeno, 1991).

Desde un enfoque como este podremos explicitar y analizar los esquemas teóricos que apoyan esas prácticas, pudiendo conectar los esquemas prácticos con los teóricos (Gimeno, 1991). Es entonces donde se puede ver, inherente a los estudios de este terreno, que existe una intención por comprender los por qué sin quedarnos de forma superficial en los qué o en los cómo (Marrero, 2009).

## 2.2. ESCENARIOS CREATIVOS

Dedicamos este apartado al desarrollo de los escenarios creativos, propuesta pedagógica en la que se centra nuestro proyecto de investigación. Para la aproximación a estos espacios de juego debemos recorrer una serie de conceptos e ideas muy relacionadas con los mismos, que nos ayudarán a construir una base conceptual sobre estos.

El término más utilizado para referirse a estas propuestas es *instalaciones*, *instalaciones artísticas* o *instalaciones de juego*, conceptos acuñados por Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco que actúan de base y fundamento principal para comprender lo que nosotros denominamos: *escenarios creativos*. Una expresión que nos ha parecido significativa en cuanto que pretende englobar todas aquellas propuestas de juego que se desarrollan en un espacio determinado y que se conforman con una serie de materiales u objetos reflexionados y expuestos de forma provocativa (estética) para invitar a la transformación, exploración, tránsito libre y aprendizaje.

---

<sup>2</sup> Entendida como cualquier actividad realizada por el profesor, sin necesaria reflexión inherente.

Las instalaciones artísticas, que plantean los autores anteriormente citados, y los escenarios creativos son conceptos que hacen referencia a experiencias muy similares. Ambas son opciones educativas que tienen como propósito ofrecer espacios artísticos y de juego que potencien el crecimiento y descubrimiento de los alumnos. No obstante, hay una “lucha de términos” con la intención de delimitar estos espacios, pues según Ruiz de Velasco y Abad (2019b), las instalaciones dejaron de ser sus propuestas en el momento en el que pasaron a “ser patrimonio de un amplio abanico de interpretaciones que no se reconocen en el enunciado original de la propuesta” (p.164).

Sin intención de contribuir a esta lucha, pues entendemos que el término es lo de menos y, además, no queremos formar parte de ese “amplio abanico de interpretaciones”, en el presente trabajo hablamos de escenarios creativos como propuestas que encierran pequeñas diferencias con respecto a estas “instalaciones de juego” (aunque habrá ocasiones donde se nombren indistintamente). Este cambio de concepto, que no aleja o afecta al sentido de estas, se debe al incumplimiento de algunas de las pautas o características que deben tener las instalaciones según Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco. Es por ello, que a lo largo del documento iremos incluyendo elementos que diferencien ambas propuestas.

Antes de continuar debemos aclarar que la cantidad de literatura científica en torno a estos espacios (relativamente nuevos) es bastante reducida, por lo que la aproximación conceptual estará condicionada por todo aquello que he podido rescatar y por la experiencia en prácticas del Grado de Magisterio de Educación Infantil llevada a cabo con una maestra que ejerce, en la actualidad, docencia en la etapa de Educación Infantil en Cantabria y que apuesta y realiza estas propuestas en su aula. Profesora con la que descubrí estas experiencias y de la que aprendí gran parte de lo que ahora presento y defiendo.

### **2.2.1. Origen y aproximación conceptual**

Los escenarios creativos, entendidos como un conjunto de elementos provocadores que se distribuyen de forma ordenada y estética por el espacio, son zonas de juego que surgieron de las revolucionarias instalaciones del arte contemporáneo. El término “instalación” aparece a mediados de la década de los 60 envuelto en un contexto de



cambios políticos, sociales y económicos que causaron una nueva concepción sobre el arte (Lapolla, Mucci y Arce, 2017). Se intentaba buscar espacios “artísticos” fuera de museos y galerías con la intención de acercarse a espectadores no especializados (Díaz-Obregón, 2003). En esta línea, surgieron las instalaciones, entendidas por Eured (s/f) como todas aquellas obras que utilizan el espacio (paredes, suelo...) como parte de la composición, además de la introducción de diferentes objetos. En definitiva, una propuesta innovadora que aporta una visión diferente del objeto y de su relación con el espacio y el tiempo (Rubio y Riaño, 2019).

Las instalaciones se basan o tienen ciertas referencias de la técnica *ready-made*, que consiste en transformar objetos cotidianos en obras de arte. Se “saca” un objeto de su contexto habitual y se construye con este, sin cambiarle su aspecto externo, un escenario nuevo con un mensaje estético, social o político (Martínez, 2019; Rubio y Riaño, 2019).

La introducción de estas instalaciones deja atrás el arte contemplativo, olvidándose la idea tradicional en la que los espectadores eran meros observadores de la obra ya creada para colocarles como participantes activos del mundo que se le ofrece (Díaz-Obregón, 2003). El espectador (ahora participante) habita, vive, interpreta y crea, participando a través de su imaginación y pensamiento (Abad, 2007). Desde este cambio de perspectiva, las instalaciones tienen un vínculo con las personas que interactúan en ellas, pues una “instalación no se vuelve una obra de arte completa hasta que el espectador toma parte de ella” (Lemarroy, 2004, p.30). Es por ello por lo que podemos decir que el tránsito, interacción y transformación por parte del espectador hacen de la instalación una obra única y completa.

Estas propuestas estéticas del arte contemporáneo fueron reinterpretadas por Javier Abad y Ruiz de Velasco (2014), autores que dieron valor pedagógico a las mismas, entendiendo que las instalaciones artísticas son espacios o “ecosistemas lúdicos” organizados por los profesores, para que los niños, a través del juego libre y compartido, construyan, modifiquen, transformen... y den nuevos significados. Este alcance pedagógico fue recuperado de la práctica psicomotriz de Aucouturier (2004, citado en Abad y Ruiz de Velasco, 2014), “que tiene por objetivo la maduración psicológica del niño a través de la vía corporal y del movimiento” (Del Arco, 2017, p.12). Este modelo de psicomotricidad

apuesta por la construcción de un espacio de juego espontáneo donde los niños puedan expresar con libertad su imaginario simbólico, creando una unión firme entre motricidad, afectividad y cognición (Abad, 2008). En definitiva, un “lugar de la acción del propio cuerpo” (Cabanellas y Eslava, 2005, p.38), en el que se experimenta, juega y aprende.

Es entonces, desde el ámbito educativo, cuando las instalaciones artísticas se proponen como presentaciones lúdicas que se conectan con el arte y que dan la oportunidad a los niños de expresar y compartir lo real, lo imaginario y lo simbólico en relación con sus iguales. Este acceso a lo simbólico, que parte de la supresión de reglas que rigen lo habitual, da pie a lugares que se alejan de la realidad, lugares donde se construyen nuevos significados. Las instalaciones de juego integran combinaciones armónicas de colores y formas que estimulan la sensorialidad de aquellos que participen en la misma. Una provocación estética que potencia la participación y la acción lúdica de los niños, permitiendo la relación, experimentación y transformación de lo allí dispuesto (Abad, 2007-2008; Ruiz de Velasco y Abad, 2019a; Villaroel, Mucci y García-González, 2014).

Bajo la propuesta de las instalaciones artísticas, hay espacios en la escuela que se convierten en escenarios de manipulación y transformación, donde el niño toma conciencia del espacio que le rodea e interioriza su experiencia desde la acción (Ferriz y Soto, 2015). Lugares que dan la posibilidad de “entrar en juego” o “salirse de lo cotidiano” (Abad, 2007, p. 42), mediante diferentes tipos de interpretaciones que surgen de la *coreografía espontánea* que nace en estos espacios (Abad y Ruiz de Velasco, 2014). El juego, como actividad constructiva e imprescindible en la formación de los niños (Callejón y Yanes, 2012), pasa a ser el motor de estas propuestas, donde la espontaneidad y la creación de nuevas posibilidades tiene cabida (Abad, 2007).

La estructuración de estos terrenos de juego a partir de diferentes objetos posibilita la creación de entornos de aprendizaje que potencian el desarrollo de las experiencias infantiles (Cabanellas y Eslava, 2005). Tanto el espacio-instalación, en su conjunto, como los materiales que allí se disponen sirven de “mediadores de comunicación” (Abad, 2007, p.47), a través de los cuales deja de ser exclusivamente necesario el clásico “ahora vamos a hacer” (Cabanellas y Eslava, 2005, p.179), porque la propuesta y los niños hablan y hacen por sí solos.

Estos entornos deben dar importancia al carácter estético, pues es una realidad vital del ser humano, “que debemos reclamar y que (...) vivimos todos” (Cabanellas y Eslava, 2005, p.172). Se deben brindar espacios que atraigan, predispongan e inviten, de forma creativa y profunda, al inicio de proyectos de juego. Colocar materiales dentro de círculos, por ejemplo, puede animar a entrar dentro de estos, mientras que la creación de una espiral puede estimular a los niños a que recorran ese camino (Cabanellas, I. y Eslava, 2005; Lapolla et al., 2017).

En suma, podemos decir que las instalaciones son el engranaje de nuevos significados y el generador de descubrimientos (Abad y Ruiz de Velasco, 2011). Unas propuestas que acercan el arte contemporáneo al aula, “configurando el espacio escolar para que los niños exploren el mundo a través del arte, del juego y de la estética” (Ferriz y Soto, 2015, p.261).

A continuación, se recogen dos instalaciones diferentes, desde las que se puede comprender mejor lo que estamos hablando. Como vemos en ambas fotos (imagen 1 y 2), los materiales están estratégicamente pensados y organizados en el espacio, creando con cada instalación un nuevo, mágico y único paisaje para la “coreografía de los niños” (Abad, 2008, p.174).



*Imagen 1: instalación propuesta por Javier Abad (Ruiz de Velasco y Abad, 2019b, p.175)*



*Imagen 2: instalación propuesta por Javier Abad (Ruiz de Velasco y Abad, 2019b, p.217)*

Dentro de este apartado, con motivo de delimitar algunos pensamientos pedagógicos u obras que influyen en estas propuestas, desarrollamos algunas ideas que conectan las instalaciones con Montessori y Malaguzzi.

Tomando de referencia a las escuelas Montessori, que intentaban crear espacios volcados en la infancia (Cabanellas y Eslava, 2005), las instalaciones artísticas crean ambientes atractivos, estimulantes y motivadores. Unas experiencias (al estilo Montessori) llenas de significaciones, de utilidad, de experimentación... sensoriales, afectivas, relacionales y con un eje fundamental: lo estético (Callejón y Yanes, 2012). Montessori (ya entre los años 1870-1952) construyó materiales que pretendían ejercitar los sentidos y la percepción, pues comprendía la capacidad innata del niño de desarrollarse en el medio y, por lo tanto, veía la necesidad de una relación integral entre el niño y el medio ambiente, en libertad (Callejón y Yanes, 2012).

Por su parte, Loris Malaguzzi, iniciador e inspirador de la aventura reggiana, también influye en el terreno de estas propuestas. Las instalaciones artísticas tienen parte de fundamentación en las prácticas educativas llevadas a cabo en las “escuelas cálidas y bellas” de Reggio Emilia (Callejón y Yanes, 2012, p. 154; Rubio y Riaño, 2019). Un modelo de escuela que intenta educar desde la calidad y amabilidad, que presta atención a lo estético de los detalles y que busca la creación de ambientes de relación y estancia, donde se ofrezca a los niños una serie de elementos que les den la oportunidad para expresar y desarrollar sus capacidades (Cabanellas y Eslava, 2005; Hoyuelos, 2003). La importancia que este pedagogo daba a los espacios se ve reflejado en los escenarios creativos, donde se comprende el ambiente, al igual que Malaguzzi, “como un partícipe del proyecto pedagógico” (Cabanellas y Eslava, 2005, p.156).

Este valor del espacio se entrelaza con la visión de niño de Malaguzzi, como portador y productor de teorías y de cultura, que va acompañado, por supuesto, de prácticas que sean coherentes con ello (Hoyuelos, 2003). Si entendemos al niño como un “ser lleno de posibilidades” (Hoyuelos, 2004, p.74), las experiencias que se propongan en el aula se llevarán a cabo para que estas puedan florecer. En este punto, las instalaciones artísticas en Educación Infantil se organizan con la intención de que los niños jueguen para “reconocer sus inmensas capacidades de transformación y [...] para] favorecer que la

infancia desarrolle y reconozca todas sus potencialidades a través de los lenguajes simbólicos y expresivos” (Abad, 2009, p. 5). Esto último puede estar conectado con la metáfora de los “cien lenguajes” de Malaguzzi, entendiendo que el niño tiene la capacidad de aprender y conocer desde la integridad y globalidad (Hoyuelos, 2004). La utilización de diferentes lenguajes aporta flexibilidad, apertura y oportunidades, lo que permite la expresión, participación, comunicación e interacción de todos.

Bajo la premisa de que educar es “incrementar el número de oportunidad posibles” (Hoyuelos, 2004, p.277), los escenarios de juego (que aquí se proponen) abren el abanico de posibilidades, de lenguajes: movimientos, gestos, contactos, producciones... (Robinson, 2015), de acciones, de juegos, de relaciones... Un lugar que se construye y se ofrece para permitir la creación y construcción de nuevos escenarios y materiales con los que jugar (Abad, 2007).

Siguiendo con el desarrollo de qué es una instalación artística, se debe exponer una serie de características estructurales y estéticas que nos ayudan a comprender el significado, sentido y organización de una propuesta como esta (diferentes publicaciones de Abad y Ruiz de Velasco entre los años 2007 y 2019, a las que en los siguientes párrafos haremos referencia).

En primer lugar, **el espacio** donde se va a llevar a cabo. La instalación debe estar alejada de interferencias o estímulos que puedan perturbar la experiencia, como otros juguetes, ruidos, personas desconocidas o ajenas a la propuesta, etc. Es recomendable, si se puede, que la zona de juego se coloque en el centro del espacio, para dar la opción de observar y transitar alrededor de la misma. En esta línea, también es importante atender las dimensiones verticales (telas, globos o paraguas colgados del techo) y horizontales (coladores, piedras y vasos colocados sobre el suelo) del espacio, para ser fiel y coherente a estas.

Por otro lado, **la selección de los objetos y su organización**, reflexión esencial (Sánchez, 2009, citado en Ferriz y Soto, 2015) por el “sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve” (Abad, 2014, p.24). Los materiales que se vayan a introducir deben ser escogidos por sus características, por sus oportunidades de acción y por su complementariedad, pues debe existir un diálogo entre ellos: “una vinculación o

narración en la posibilidad de que un objeto actúe, interfiera, contenga, complemente, etc., con otro” (Abad, 2014, p.24). Deben ser elementos no estructurados o polivalentes lo que impulsa y favorece diferentes acciones con los mismos, acciones configuradas desde el imaginario y deseo del niño (Cabanellas y Eslava, 2005). Según Abad y Ruiz de Velasco, es recomendable optar por la triada de elementos (tres tipos diferentes de objetos, máximo, que estén en relación entre sí). Por otra parte, es importante que haya una adecuada cantidad de estos objetos: para ser utilizados de forma individual y, al mismo tiempo, incitar el juego compartido, pero sin abrumar la propuesta. Otro detalle importante son los colores de los materiales. Hay que intentar que no se produzca una saturación cromática, lo que puede distorsionar y entorpecer la dinámica de la experiencia.

Decidir qué material, cuánto y de qué manera se va a colocar en el espacio pasa a ser un paso organizativo clave que determinará la acción y juego de los niños dentro de la propuesta. En función de esta “ubicación” de los materiales, se favorece o no el tránsito, las relaciones entre compañeros y objetos, la agrupación o separación de los diferentes elementos... (Cabanellas y Eslava, 2005). Esta colocación de los objetos en la instalación estará siempre determinada por la intencionalidad del adulto: persona que se encarga de repensar la **presentación y organización** de estos elementos para ofrecer y provocar diferentes posibilidades de juego a través de la disposición de estos. Es importante que la organización de todos los materiales aporte cierta **estética y armonía** a la instalación: con figuras o formas geométricas (círculos, espirales, laberintos, líneas...) o mándalas, lo que ofrece riqueza simbólica a la experiencia y “provoca” la acción, el deseo y el movimiento. Esta armonía u orden inicial da la oportunidad a los niños de moverse e interactuar con el espacio y los objetos de forma segura y confiada.

Un orden (desde nuestra idea adulta de orden) que dejamos en manos de los niños nada más comenzar la propuesta para que, a través de un momento de **caos**, protagonizado por la recolocación y reestructuración del espacio, este se vaya modificando. Un momento inicial de destrucción que se comprende, y comprendemos, como el punto de partida para la experimentación y el juego, que precede a una nueva creación y a su nuevo orden. Es en este punto donde juego y creatividad se unifican, siendo dos conceptos que “implican la creación del orden a través del caos” (Abad, 2007, p. 45). Desde esta idea, caos, dentro

de la instalación, se convierte en el concepto que alude a nuevas posibilidades (Lapolla et al., 2017).

Por último, sin olvidar la libertad de acción que caracteriza a estas propuestas, debemos replantearnos ciertas normas para la seguridad y crecimiento personal de los niños en las mismas. Pues la libertad interior del niño no se contrapone con el establecimiento de **límites básicos** (L'Ecuyer, 2016): de respeto hacia uno mismo, hacia los demás y hacia los elementos de la instalación, que se van complementando con aquellas reglas que surgen de forma espontánea dentro del espacio.

A continuación, añadimos a las características anteriores ideas que organizan y estructuran las propuestas de los escenarios creativos. Pautas que se separan, en cierta forma, de las sugerencias expuestas por Abad (2014) y Ruiz de Velasco y Abad (2019a) para llevar a cabo las “instalaciones de juego”.

Al igual que con las instalaciones artísticas, cuando nos planteamos llevar a cabo un escenario creativo es importante reflexionar sobre la **cantidad de objetos** que se van a incorporar para no abrumar o distorsionar la acción lúdica de la propuesta. Sin embargo, desde nuestra opinión, la premisa de introducir máximo tres tipos de materiales puede reducir las posibilidades de juego. Podríamos incluir más o menos en función de lo que el escenario requiera. Desde esta idea, en los escenarios creativos hay cabida para todos los elementos que ayuden a alcanzar la finalidad de estos:

- Pueden ser objetos reciclados o naturales (Sanz, 2013), pero nunca muy desgastados, desagradables o rotos. La introducción de este tipo de elementos como el rollo de papel higiénico, cedés en desuso, cajas de cartón viejas, virutas de papel, telas que ya no se utilizan... dan valor a la propuesta, al igual que los elementos “nuevos” (Ruiz de Velasco y Abad, 2019a).
- Existe la posibilidad de incorporar paisajes sonoros, música o, incluso, instrumentos que ambienten el escenario y creen un clima “mágico”.
- Podríamos colocar materiales para la expresión plástica o gráfica (pinturas, rotuladores...), ya que aumenta el abanico de oportunidades en torno a la acción y el juego.

- Se pueden introducir luces y proyecciones de videos o imágenes. Mientras Ruiz de Velasco y Abad (2019a) evitan la introducción de estos elementos considerando que “generan sobreestimulación en los niños” (p. 6), desde la perspectiva de los escenarios creativos se valora el potencial lúdico y creativo de estos materiales.

Por lo tanto, si queremos crear una experiencia marítima desde la propuesta de los escenarios creativos, tendría cabida la introducción de piedras, conchas, vasos, coladores, telas translúcidas, arena, proyecciones del fondo del mar y música acorde con la temática (véase imagen 3).



Imagen 3: instalación sobre el mar (Toca, 2019)

Centrados en delimitar lo que son las instalaciones artísticas, Ruiz de Velasco y Abad (2019a), intentan salvaguardar lo lúdico frente a lo **didáctico**. Pues no consideran *instalaciones de juego* “aquellos espacios configurados [exclusivamente] con una pretensión didáctica” (p.5) o una expectativa pedagógica. Los escenarios creativos, enfocados siempre al juego como medio de aprendizaje, no pretenden alejarse de estas intenciones didácticas, pues no se comprenden como un obstáculo para las relaciones, el juego libre y el aprendizaje autónomo. Asimismo, estas propuestas podrían orientarse o vincularse con acciones sensoriomotoras, una obra artística, un tema concreto, un paisaje o una estación del año, por ejemplo, otoño (con hojas secas, cajas de cartón, telas y ambiente sonoro de la temática). Siempre y cuando no se pretenda alcanzar un objetivo prefijado y concreto con las propuestas, pues son experiencias que no deberían llevar implícita una respuesta correcta o preestablecida (Cabanellas y Eslava, 2005). Por supuesto, no todos los escenarios creativos deben tener un enfoque didáctico o una



intención sensorial, pues los “lugares en blanco” (Ruiz de Velasco y Abad, 2019b p.185), que no están nombrados de antemano por el adulto, permiten a los niños contar su propia historia.

Estos cambios, que se construyen sin perder de vista las importantes aportaciones de las instalaciones artísticas, se fundamentan, principalmente, en nuestra intención de incorporar o utilizar todos los recursos que tengamos a nuestro alcance, siempre y cuando se siga un orden estético, no se sature la propuesta con muchos objetos y se siga favoreciendo nuestro objetivo de la propuesta: escenarios para la experimentación, exploración, descubrimiento, juego, interacción con los iguales...

En este sentido, entendemos que las modificaciones realizadas no solo van acompañadas de mayor libertad para el creador de los escenarios sino también de más alternativas de interacción y juego para los niños. Pues la introducción de estos cambios sigue favoreciendo, al igual que las instalaciones, un lugar donde el juego libre y espontáneo es posible, un espacio “atractivo” que da la oportunidad de manipular y explorar todo aquello que se ofrece y un escenario de aprendizaje con uno mismo y los iguales. Un escenario creativo donde “los más pequeños puedan vivenciar y percibir sensorialmente un entorno lúdico y estético con el que puedan interaccionar [y] aprender” (Rodríguez, 2017, p.99).

### **2.2.2. Momentos o “rituales” de los escenarios creativos**

En torno a lo que podríamos denominar “fases” de los escenarios creativos, adoptamos un término más amplio y flexible: *rituales* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019a). Aquellos que aluden a momentos antes y después de la propuesta, permitiendo la separación entre la realidad y el simbolismo que se crea en la instalación (Abad y Ruiz de Velasco, 2014).

#### Planificación o diseño

El educador que se plantea realizar un escenario creativo debe dedicar tiempo a reflexionar sobre algunas cuestiones. En primer lugar, ¿dónde y con quiénes? Es importante analizar el contexto y los destinatarios donde se quiere llevar a cabo la propuesta: conocer las características, preferencias y experiencias que ha vivido el grupo-

clase, si están o no acostumbrados a experimentar con diferentes materiales, los espacios que tenemos a nuestro alcance, la disponibilidad y flexibilidad horaria, etc. Este paso es imprescindible para poder descubrir antecedentes, predecir acciones y conformar los espacios de juego.

Además, debemos tener en cuenta la edad de los participantes, pues esto conforma un aspecto que determina e influye en las interacciones y acciones que se llevarán a cabo en la propuesta. A través de la propuesta de luz de Abad y Moya (2007), observamos la posibilidad y riqueza de mezclar edades en una misma instalación. Sería una decisión que permite un crecimiento y desarrollo entre iguales, pero, también, un aprendizaje enorme para los docentes.

Dentro de este momento de diseño se deben repensar algunos elementos importantes que conformarán la propuesta y determinarán las acciones que en esta se produzcan. Aspectos que se han desarrollado con anterioridad al hablar de características:

- *El tema de la propuesta.* Este elemento es importante para poder enfocar la instalación de una forma o de otra: podemos coger de referencia una obra de arte, una estación del año, un color, un paisaje, una textura, elementos que pueden promover una acción concreta de juego, etc. Los materiales, el espacio y la organización del escenario creativo dependerán de este “tema”. Los objetos, influidos por el tema del escenario, evocarán diferentes actividades dentro del mismo.
- *La duración de la experiencia* es otro elemento que influye directamente en las posibilidades de juego y creación. No podemos establecer un tiempo concreto para llevar a cabo un escenario creativo, pues cada propuesta provoca más o menos interacción con la misma. A través de la observación de las acciones y juegos podemos “adivinar” cómo dicho escenario deja de tener sentido o valor para los niños. Las acciones empiezan a descender en intensidad y cantidad y los materiales dejan de “dar juego”, estando envueltas en un ambiente de rutina. Lo ideal sería que los alumnos pudieran jugar en ella hasta que quieran salir de esta (que no tengan más interés por el juego). Sin embargo, hay muchos condicionantes por aspectos organizativos del centro: especialistas, espacios

compartidos, propuesta ya preestablecida... Para Ruiz de Velasco y Abad (2019a), el tiempo aproximado o recomendado para una instalación es de una hora, lo que puede conectar con las necesidades y las diferentes preferencias de los niños. Además, existe la posibilidad de ofrecer la misma propuesta más de una vez, pues las oportunidades de juego cambian y no se comprende como algo repetitivo.

- *El espacio donde se va a llevar a cabo.* La ubicación y las dimensiones del espacio influirá en los movimientos, en la posibilidad de que perdure la instalación a lo largo de las semanas, provocará juego individual o colectivo, etc. Es importante que el ambiente y los elementos estén organizados y alejados de estímulos que puedan obstaculizar el juego. Es necesario, como apunta Díaz-Obregón (2003) “que el espacio esté bien definido y que a ojos de cualquiera se sepa que elementos y atmósferas forman parte [del escenario] y cuáles no” (p.190). Así, incitamos un juego “dentro”, que impide la dispersión de los elementos por todo el espacio y la consiguiente distorsión y empobrecimiento de las relaciones, las posibilidades de juego y la estética de la propuesta. Además, de una dificultad añadida para la posterior reestructuración de la misma.
- *Los objetos que se utilizarán.* Después de reflexionar sobre estos elementos, se pasa a la selección, recogida y organización de los materiales. Teniendo en cuenta la necesidad de que sean polivalentes o “no estructurados” (Lapolla et al., 2017, p.90), que estén en diálogo y que sean suficientes, pero no abundantes (sin que saturen la propuesta). Los objetos se deben colocar en el espacio respetando la estética y el orden para proporcionar “seguridad y [facilitar] la apropiación e interpretación del espacio y los objetos” (Abad y Ruiz de Velasco, 2014, p.14).

### Presentación a los alumnos

En la puesta en marcha del escenario creativo hay un primer período de presentación a los niños, donde se da tiempo y espacio para que estos contemplen la propuesta (Abad y Moya, 2007; Ruiz de Velasco y Abad, 2019a). En este momento de observación muchos de los niños hacen preguntas o comentarios sobre sus primeras impresiones de lo que ven y del juego que les sugiere: suelen expresar con palabras, movimientos o gestos aquellas acciones que pretenden realizar en el interior del escenario. Por ello, podemos decir que

es un ritual de entrada que da pie a reflexionar, prever y anticipar los juegos que se realizarán durante la experiencia (Abad y Ruiz de Velasco (2011). Los adultos, podemos lanzar algunas preguntas como: “¿qué veis?”, “¿qué es eso?” ... para provocar la reflexión de los niños sobre el espacio que se propone. A continuación, también se puede proponer la realización de dibujos. Se invita a los niños a que representen en un folio lo que ven y lo que les sugiere la instalación, una forma de expresar sus valoraciones y preferencias.

En este momento de admiración “desde fuera” del escenario, se establecen una serie de “acuerdos de convivencia” como compartir el material, respetar a los demás y lo de los demás (Villaroel et al., 2014). Aunque es cierto, como venimos diciendo, que se trata de experiencias libres donde las reglas van surgiendo de forma espontánea dentro de las mismas, hay unos límites básicos de convivencia que no se deben sobrepasar para asegurar la protección y el respeto dentro de los escenarios. Un equilibrio entre normas de convivencia y descubrimiento y exploración libre, que podemos denominar “*caos controlado*” (L’Ecuyer, 2016, p.73).

#### Momento de experimentación, juego y relaciones

Los escenarios creativos “son lugares que se recorren, formas que pueden tocarse, objetos con los que nos podemos relacionar o usar de diferentes maneras” (Larrañaga, 2001, p.17). En esta fase de tránsito, transformación, interacciones y juegos, son los niños los que adquieren “el mando” de la experiencia, pues “es el que instala quien posibilita una nueva utilización del espacio en el que actúa, pero quien la pone en marcha, quien le da un determinado uso, es quien lo utiliza, el “usuario”” (Larrañaga, 2001, p.32).

Sucede un primer momento de aproximación y tránsito por la instalación, donde los niños observan y contemplan, tranquilamente, la propuesta. Aunque sorprenda, es común que los niños caminen alrededor, se queden sentados (ad)mirando la instalación sin interactuar con la misma... Estos primeros minutos de acercamiento son los precedentes de un periodo mucho más manipulativo y exploratorio, donde se producen las interacciones con el espacio, los materiales y los compañeros: algunos tienden a acumular muchos materiales, otros que se quedan tímidamente rodeando la propuesta, otros realizan movimientos rápidos y atropellados...

Es habitual que aparezca el caos, la destrucción y las acciones rápidas e individuales, pero poco a poco los movimientos comienzan a ser más pausados y reflexivos (Giménez y De la Morena, 2014), los juegos van siendo más tranquilos y con interacciones más calmadas y los niños empiezan a ocupar de nuevo el espacio (Abad, 2008) a consecuencia de una recolocación de los elementos bajo sus propios proyectos de juego (Abad y Ruiz de Velasco, 2011). Este momento de experimentación puede caracterizarse por diferentes tipos de juego (sensoriomotores, presimbólico, simbólico...) y relaciones (individuales, en grupo...).

Es lo que se denomina orden y caos, donde los niños se sitúan frente a los materiales ofrecidos, actúan, transforman y dejan su huella. En palabras de Abad (2008), se “presentan unos objetos o materiales que promueven la “destrucción” para promover la “construcción”, orden y transformación que permiten nuevos procesos de orden y caos en un bucle continuo” (p. 118). Esta destrucción-construcción-reconstrucción da la oportunidad al niño de expresar y comunicar a través del escenario de juego.

#### Cierre de la propuesta

Por último, es importante hablar sobre qué ocurre cuando termina el juego. Ruiz de Velasco y Abad (2019a) nos proponen seguir el juego mientras se recoge el material: amontonar o doblar los elementos. Personalmente, como punto final de la experiencia, nos parece interesante que los niños construyan una nueva propuesta. Para ello, se les puede dar la premisa de: *“vamos a dejarlo bonito”*, algo que promueve una nueva y última reestructuración del escenario creativo, siempre por parte de los niños. Una reelaboración del escenario que a veces se mantiene para posteriores sesiones.

Tras esto, deberíamos promover un momento de reposo y reencuentro fuera de la propuesta (Villaroel et al., 2014), donde los niños tengan espacios y tiempos para la explicación de lo que han vivido, dándoles la oportunidad de expresar su experiencia con el juego. Este “expresar” no tiene porqué ir vinculado con la narración oral, incluso se puede llegar a pensar que utilizar palabras para describir su experiencia limita y reduce su acción al vocabulario que conocen o a las ganas que tengan de comunicar lo que han vivido. El dibujo, en cambio, nos parece una forma de comunicar, a veces acompañado de explicaciones o palabras si así lo quieren, aquello que más les ha llamado la atención,

con lo que han manipulado, a lo que más han jugado o con quién han experimentado. Esta narración gráfica de la experiencia, que dignifica el imaginario infantil, ayuda a la “recreación psíquica de los momentos más significativos del juego” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p.212). Siendo, además, una fuente de documentación importante, pues sus creaciones pasan a ser parte de “algo” que se puede guardar, recordar, evaluar y analizar (en el buen sentido de la palabra).

A los profesores, este ritual de salida les sirve de evaluación de la propuesta, pues a través de escuchar u observar los comentarios, valoraciones o dibujos de los niños pueden hacerse una idea de cómo ha llegado o ha servido la instalación. La evaluación, siempre subjetiva, es de gran utilidad para actuar, tomar decisiones, observar el progreso y para saber si hay que modificar o intervenir en determinadas actividades o situaciones. En definitiva, para “intervenir, cambiar y mejorar nuestra práctica (...) y el aprendizaje de todos los niños” (Bassedas, Huguet y Solé, 2014, p.194).

### **2.2.3. El papel del educador**

La labor del profesor durante la planificación o diseño recae en organizar la propuesta: reflexión y valoración sobre qué ofrecer, para qué, cómo y cómo analizar y observar el juego que se da en el escenario creativo (Cabanellas y Eslava, 2005). Un paso primordial para el posterior desarrollo del escenario creativo, donde se debe tener presente la estética y belleza de este para provocar y seducir a los integrantes (Lapolla et al., 2017).

Una vez comienza el juego, este rol de “creador” es trasladado a los niños, “haciéndole[s] participe[s] de la actividad creativa” (Díaz-Obregón, 2003, p.119). El maestro, entonces, se convierte en mediador o guía de la experiencia (Abad, 2007), que acompaña el proceso desde una presencia silenciosa, dispuesta a ayudar y asombrarse de los descubrimientos, siempre desde una escucha y observación atenta y abierta que posibilita encontrarse con el ser de cada niño (Villaroel et al., 2014). Esta postura, es compartida por más autores (Lapolla et al., 2017; Sanz, 2013), que expresan la necesidad de observar atentamente sus movimientos, reacciones, relaciones... e intervenir amorosa y reflexivamente cuando sea preciso.

Es importante, como maestro, tener presente la necesidad de favorecer el juego en todo momento, pues no somos buscadores de resultados si no facilitadores “de los procesos en los que se instaura la infancia” (Lapolla et al., 2017, p.88). El adulto debe permitir el caos o “desorden estructurado” que ocurre una vez comenzada la propuesta, ya que es lo que hace que los niños “hagan suyo” el espacio de juego (Abad, 2008).

Aparte de lo comentado, el educador debería narrar o documentar la experiencia a través de la atenta *mirada* y *escucha* de lo que ocurre “dentro”, atendiendo y entendiendo, de esta forma, la cultura de la propia infancia (Hoyuelos, 2007). El adulto, durante la propuesta, se encargará de recopilar acciones, momentos, comentarios o interacciones que llevan a cabo los niños con el fin de hacer visible sus voces, a veces invisibles u ocultas. Con el mismo motivo, los niños participarán y colaborarán con sus creaciones o producciones de antes y después de la experiencia.

Cuando hablamos de documentar, hacemos referencia a “dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado” (Hoyuelos, 2007, p.5). En este punto es importante aclarar que no es una mera exposición o descripción de lo sucedido, sino que es parte de una construcción (en diferentes formatos) que narra lo vivido (Hoyuelos, 2007). Esta documentación, como se puede deducir, es un proceso de selección subjetiva, ya que en ningún caso recogemos de forma estructurada lo que sucede; siempre seleccionamos lo que creemos válido o lo que consideremos importante desde nuestro “yo” (Abad, 2008).

Para ello, el maestro puede hacer uso de recursos digitales: fotografías, grabaciones... (Sanz, 2013), los cuales dan la oportunidad de “trabajar sobre los mensajes “entre líneas” que la realidad ofrece en sus intersticios, haciendo posible constatar unos procesos” (Cabanellas y Eslava, 2005 p.191) que sirven de aprendizaje para el educador. Asimismo, la documentación, como estructuración de datos, permite la narración posterior de lo observado y analizado, lo que ayuda a la dialéctica propuesta-interpretación, y, por supuesto, a la compleja relación entre teoría y práctica (Cabanellas y Eslava, 2005)

A partir de los escenarios creativos, como educadores, podemos ser conocedores de algunos aspectos importantes del desarrollo de los allí presentes. En este punto, Recio (2014) nos propone una serie de pautas para la observación y análisis de las instalaciones.

Elementos propuestos por esta autora que reelaboramos en nuestro Trabajo Fin de Grado, anteriormente referido, y que exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 1.

*Elementos de análisis para la fase de desarrollo de la propuesta*

<b>Elementos de análisis</b>	
<b>Relaciones sociocomunitarias e interacciones</b>	Interés y participación ante la propuesta. Tipo y cantidad de relaciones entre iguales y con los adultos. Interacciones individuales o grupales.
<b>Relaciones con los elementos</b>	Análisis de la cantidad y utilidad de los elementos. Juegos y actividades que se realizaban con cada elemento
<b>Relaciones con el tiempo</b>	Adecuación al tiempo propuesto. Duración de sus interacciones y juegos.
<b>Relaciones con el espacio</b>	Utilización del espacio. Adecuación de tamaño. Adecuación del tamaño. Tipo de movimientos, recorridos e interacciones con el espacio. Zona de juego de preferencia de los alumnos.

*Fuente: elaboración propia en Toca (2019) partiendo de la propuesta de Recio (2014).*

Elementos, todos ellos, que debemos tener presentes durante la puesta en marcha, cogiendo anotaciones, centrando nuestra mirada, fotografiando...

#### **2.2.4. El valor de los escenarios creativos en educación**

Plantear estos espacios en las escuelas surge con la intención de ofrecer una educación diferente que busca la libertad, el disfrute y el respeto a la singularidad (Villaroel et al., 2014). Una educación, como diría Montessori, que prioriza al niño y le pone en el centro del proceso para “permitirle y facilitarle una expansión libre y armoniosa conforme a la ley de su propia vida” (Montessori, citado en L’Ecuyer, 2016, p.34).

La capacidad de aprender que tenemos como ser humano nos desvela que podemos conocer el mundo por la simple exposición a él: como cuando aprendimos a hablar. No necesitamos forzar momentos, contenidos o espacios para ello, si no construir escenarios



donde se aprenda a través de lo tangible, lo práctico y lo natural (Robinson, 2015). La exploración de los objetos en las primeras edades, a través de su manipulación y experimentación, supone empezar a conocer el mundo que les rodea. Es por este motivo que cobra especial importancia el fomento de “situaciones de juego, la experiencia y la manipulación de diferentes objetos” (Bassedas et al., 2014, p.25). Dentro de los escenarios creativos, los niños manipulan, experimentan y construyen su propio aprendizaje, desembocando en un desarrollo integral donde se trabajan aspectos cognitivos, sociales y emocionales y aspectos relacionados con los valores, el juego, la creatividad y la imaginación (Callejón y Yanes, 2012; Lapolla et al., 2017; Rodríguez, 2017; Valdenebra, 2001). En definitiva, son zonas que “hacen que todos los aprendizajes sean significativos, que los alumnos conecten con sus conocimientos previos, se emocionen, progresen, etc.” (Rubio y Riaño, 2019, p. 58).

La introducción de los escenarios creativos en el contexto escolar liga perfectamente con las tres vías de aprendizaje: se conectan con lo visual, envolviéndose en lo estético con materiales que estimulan su sensorialidad. Se relacionan con lo auditivo, comunicaciones, relaciones y verbalizaciones de lo que va sucediendo. Y se vinculan con el aspecto kinestésico, pues el movimiento y la acción corporal supone un punto clave de estas experiencias (Parellada, 2006. p. 9, citado en Abad, 2008). Consecuentemente, son propuestas que se van adaptando a las diferentes formas de aprender y a todos los niveles, ritmos, necesidades y etapas, asociándose con un “valor inclusivo (...) total” (Rubio y Riaño, 2019, p. 58).

A continuación, acorde a este gran potencial educativo de los escenarios creativos, vamos a incidir en algunos aspectos que nos parecen importantes y dan valor a los mismos: el juego, las relaciones, el descubrimiento (construcción de su propio aprendizaje), el arte, las emociones, el asombro, la curiosidad y la creatividad.

### El juego

“Los niños aprenden mucho más jugando que estudiando, haciendo que mirando. El juego que hacen solos sin el control de los adultos es la forma cultural más alta que toca un niño. Los niños que han podido jugar bien y durante mucho tiempo serán adultos mejores” (Francesco Tonucci, citado en García-González, 2017, p.80).

Si comprendemos la actividad lúdica como “una función elemental en la vida del ser humano” (Abad, 2007, p.40), no tendremos dudas en ofrecer espacios y tiempos donde se favorezca y permita el juego. Sin embargo, y por desgracia, es habitual que se trate como un complemento o distracción *de lo que de verdad importa*: estudiar, lo que suele ir acompañado de una “abrumante” cantidad de fichas, lecto-escritura y matemáticas <sup>3</sup> (Cabanellas y Eslava, 2005; Robinson, 2015).

El juego “desempeña un papel fundamental en todas las etapas de la vida y especialmente en el desarrollo físico, social, emocional e intelectual infantil” (Robinson, 2015, p.139). Lo lúdico, defendido por su valor e importancia en la educación para que el niño crezca y se construya (Cabanellas y Eslava, 2005), permite el desarrollo de “habilidades personales y sociales (...) como el pensamiento creativo, la coordinación, la memoria, el respeto, el diálogo, la libertad, la voluntad, la negociación y el consenso” (Abad, 2007, p.40). Entonces, ¿por qué no llevar el juego a las aulas?

Desde este trabajo, y en base al gran potencial del juego, proponemos los escenarios creativos por tener la actividad lúdica en el eje central de dicha experiencia (Rubio y Riaño, 2019). El juego, como “aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad” (Cabanellas y Eslava, 2005, p.141), tiene cabida en dichas propuestas, incluso se describen como un ámbito propicio para que se desencadene (Lapolla et al., 2017).

Concretamente, el juego que se desarrolla en estos espacios es el *juego libre*. Aunque pueda parecer redundante frente a la definición de juego como acción libre y placentera para que este sea realmente juego (Abad y Ruiz de Velasco, 2011; Medina, 2007), aludimos a un tipo de actividad lúdica que no persigue ningún fin concreto (Cabanellas y Eslava, 2005) y que no se rige por instrucciones, sino que se autorregula y modifica en función de las necesidades y ritmos individuales de aquellos que la llevan a cabo. Con la propuesta de los escenarios creativos, donde permitimos jugar libremente por el espacio; un “impulso biológico básico” (Gray, 2013, citado en Robinson, 2015, p.140), “el niño es capaz de disfrutar de la compañía de los demás, a través de su experiencia de la alegría

---

<sup>3</sup> Afirmación que no tiene la intención de quitarle valor a las fichas y habilidades de lógico-matemática y lecto-escritura. Solo queremos que el juego sea pieza clave en un aula de Educación Infantil.

y de la libertad de acción en un entorno seguro y sin prisas” (Ministerio de Educación de Finlandia, 2004, citado en L´Ecuyer, 2016, p. 73).

A partir de este juego libre, y con los materiales que allí se dispongan, brotan actividades lúdicas concretas, como los juegos sensoriomotores, presimbólicos, simbólicos y de construcción.

Dentro de los juegos sensoriomotores podemos encontrar arrastres, balanceos, carreras, saltos, etc. Actividades donde se busca el placer y, por lo tanto, las acciones no solo se centran en el pensamiento (Ruiz de Velasco y Abad, 2019b).

Del mismo modo, los escenarios creativos, junto con los objetos y la configuración del espacio, hacen emerger los juegos presimbólicos, que hacen referencia a aquellas acciones y actividades que hace el niño con su cuerpo respecto a los objetos y espacios: llenar-vaciar, construir-destruir, aparecer-desaparecer, ser perseguido-esconderse... (Abad y Velasco, 2011).

El juego simbólico, por su parte, proporciona experiencias que estimulan el aprendizaje significativo (Lapolla et al., 2017). Un juego donde la realidad se convierte en ficción. Un juego del “como si...”. Un juego de ensayo para la vida. Un juego libre y sin un fin predeterminado. Un juego que “necesariamente [es] ajeno a la intervención del adulto” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p.21).

Y, por último, los juegos de construcción, que llevan a una reconstrucción del espacio propuesto. Juegos en donde se implica el pensamiento (Ruiz de Velasco y Abad, 2019b).

#### Crecer y desarrollarse en relación con los otros

Entendiendo que “vivimos y aprendemos en compañía de otros” (Robinson, 2015, p.190), es importante dar espacios y tiempos en las aulas para la socialización y relación entre los iguales. Desde esta idea, la organización de escenarios creativos no solo permite estar con el otro, sino ofrecer espacios acogedores donde se invita a la interacción social y se provoca el encuentro con los otros (Abad y Ruiz de Velasco, 2014; Granados, 2009; Medina, 2007). Algo que es “indispensable para el desarrollo social, moral e intelectual del niño” (Ruiz de Velasco y Abad, 2019b, p.167).

Estos espacios o propuestas simbólicas trabajan las habilidades sociales, facilitan las relaciones con los demás y fomentan el autocontrol, la autorregulación y “la aceptación de las diferencias” (Granados, 2009, p. 56; Soto y Ferriz, 2014). Experiencias, todas ellas, que dan la oportunidad de crecer como persona, ciudadano o individuo social.

#### Aprender, descubrir y construir su propio conocimiento

Como venimos diciendo, decantarnos por las instalaciones artísticas o los escenarios creativos sumerge al niño en un aprendizaje activo y significativo. Al generar situaciones nuevas se favorece un proceso de descubrimiento personal y colectivo que aporta aprendizaje a los niños, ya que se permite el acceso al pensamiento simbólico en la construcción de significados (Ferriz y Soto, 2015; Martínez, 2019).

Asimismo, son experiencias que admiten un rol o papel activo del alumno. A través del juego, la comunicación, la observación, la interacción y la exploración, los niños se convierten en los protagonistas de su propio aprendizaje pudiendo construir su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y sus iguales (Callejón y Yanes, 2012; Lapolla et al., 2017; Rubio y Riaño, 2019). En definitiva, un lugar para que puedan aprender haciendo (Torreguitart y Carballo, 2016).

#### El arte, la experiencia sensitiva y la educación

Los escenarios creativos también justifican su relevancia en la escuela por el valor que tiene el arte en la educación de los alumnos (Bringas, 2014). La vinculación de estos escenarios con el arte contemporáneo permite a los niños tener una aproximación profunda a este, que sirve “de andamiaje en la construcción de estructuras afectivas y pedagógicas que favorecen la transmisión de valores” (Abad, 2009, p. 294). De igual forma, el carácter estético de las propuestas ayuda a comprender las imágenes del mundo, pues se proporcionan claves para interpretarlas y dotarlas de significado (Abad, 2009).

En el ámbito educativo, han sido muchos los autores que han considerado el valor de la expresión artística:

“Pestalozzi proponía una mirada sensible y la libertad expresiva, Fröebel la necesidad de entrenar la expresividad, la estimulación de los sentidos, a lo que también unían Montessori y Malaguzzi,

por ejemplo, la importancia de la experimentación y la ambientación estética del medio escolar. Steiner indicaba que la mejor educación iba de la mano de la enseñanza de la fantasía y el arte” (Granados, 2009, p. 54-55).

El arte es concebido, en relación con el juego, como el “mejor educador del hombre y como el factor de su liberación” (Schiller, 1943, p.42, citado en Abad, 2007, p. 42). Las artes proporcionan el medio por el que podemos aprender y conocer del y el mundo que nos rodea (Rodríguez, 2017).

Por otro lado, a través del arte, podemos desarrollar el sistema sensorial y la capacidad perceptiva, pues “por medio de las artes aprendemos a ver lo que no habíamos advertido, a sentir lo que no habíamos sentido y a emplear formas de pensamiento propias de ellas” (Eisner, 2002, p.30). En otras palabras, nos ayudan a desarrollarnos intelectualmente y a dar forma a lo que sentimos y pensamos (Robinson, 2015).

La experiencia sensitiva y sensorial en los primeros años de vida (la relacionada con los cinco sentidos) influye en el posterior desarrollo de los niños (Rodríguez, 2017; Rousseau, 1712-1778, citado en Callejón y Yanes, 2012; L’Ecuyer, 2016). Desde aquí, con las propuestas de las instalaciones, ingresamos en el mundo de los sentimientos y sensaciones, intentando dar importancia a algo más que las evidencias cognitivas.

#### Asombro, deseo, sorpresa, curiosidad... aprendizaje

Los espacios de juego que planteamos surgen con la intención de crear ambientes mágicos que estimulan el deseo y la curiosidad de los niños (García-González, 2017), y nos preguntamos por qué son importantes ambos aspectos.

El asombro, la maravilla o la sorpresa a lo inesperado despierta en los niños una necesidad exploratoria que inicia su relación con el mundo exterior (Sobel, 1999, citado por Soto y Ferriz, 2014). Esta exploración puede considerarse una consecuencia de la curiosidad, ya que el asombro es como un “motor” que lleva al niño a satisfacer su curiosidad y descubrir aquello que le rodea (L’Ecuyer, 2016). Es desde esta idea, cuando se dice que, si despertamos la curiosidad de los niños, estos “aprenderán solos” (Robinson, 2015, p.187).

Muy relacionado con la curiosidad, encontramos el deseo o la motivación, lo que se conoce como “el elemento fundamental para mejorar la educación” (Robinson, 2015, p.147). Cuando sorprendemos, emocionamos, “asombramos”, generamos curiosidad y, a su vez, interés y motivación (L’Ecuyer, 2016).

Entonces, después de lo desarrollado, podemos afirmar que el sentido del asombro, realmente admirable en las primeras edades, es el “punto de partida de un aprendizaje profundo, exigente, consistente y lúdico” (L’Ecuyer, 2016, p. 14). Desde aquí, sabemos que los escenarios creativos son espacios excelentes para “cubrir” esta necesidad, pues son ambientes que rompen con lo establecido o esperado por los alumnos y generan sorpresa, curiosidad y, por ende, descubrimiento.

No podemos concluir este apartado sin antes recalcar que un exceso de provocaciones o elementos nuevos induciría a una sobrestimulación y bloqueo de los sentidos y el deseo (L’Ecuyer, 2016), lo que resultaría contraproducente respecto a aquello que queremos conseguir.

### Neurociencia

Aun siendo conocedores de que la neurociencia estudia aspectos de los que ya se hablaba hace tiempo, es un ámbito que da valor a las emociones y a la curiosidad; elementos que ya hemos comentado que son importantes, si no imprescindibles, para el aprendizaje.

La neurociencia se puede definir como una “visión de la enseñanza basada en el cerebro” (Mora, 2016, p.25), que intenta encontrar esos estímulos o procesos que despiertan la curiosidad, la atención y la emoción, pues son estos los que provocan aprendizaje. A la hora de educar, nos aconseja Mora (2016) que lo primero es “encender” la emoción, ya que “cognición-emoción es (...) un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción” (p.42). Aprenderemos aquello que realmente nos llama la atención y nos genera emoción o sentimiento, pues “para que exista significado en el descubrimiento infantil, debe haber ante todo una fuente de emoción” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 19). En suma, cuando no hay conflicto, sentimiento, emoción o aventura, no hay aprendizaje.

Los escenarios de juego provocan sorpresa, placer, emoción y ruptura de la monotonía. Todo ello permite la interiorización profunda del conocimiento en nuestro cerebro porque nos divertimos aprendiendo y porque la diversión es una herramienta para enseñar (Mora, 2016; Robinson, 2015). Esta idea hace que podamos fundamentar dichas propuestas con el campo neurocientífico de autores como Bueno (2017, citado en Rubio y Riaño, 2019) y Mora (2016).

### Ser creativo: creatividad

La creatividad, entendida como proceso y forma de crear, expresar y comunicar de manera libre y propia (Fontal, Marín y García, 2015), es otra de las capacidades humanas innatas, que, por su puesto, se debe trabajar y perfeccionar para que se desarrolle. Para fomentar dicha capacidad se deben ofrecer tiempos para imaginar, pensar, construir y concretar más allá de lo que se puede llegar a percibir (Robinson, 2015) y espacios que den “la posibilidad de transformar, crear, recrear, inventar o descubrir otras respuestas o interpretaciones” (Fontal et al., 2015, p.51).

En este punto, la inmersión en un escenario creativo, lleno de elementos polivalentes que no estructuran o predeterminan la acción, permite a los niños apropiarse del espacio, lo que suele desencadenar en múltiples transformaciones y reconstrucciones libres de la instalación (Lapolla et al., 2017). Por ello, creemos que estas propuestas, ambiguas y sorprendentes, forman parte de una educación artística que desarrolla la creatividad y el pensamiento divergente. Ambos términos conectados entre sí y reconocidos como recursos que inciden en la experiencia y el bienestar (Granados, 2009).

## **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Con la pretensión de aproximarnos al mundo de significados de una maestra de Educación Infantil sobre los escenarios creativos, hemos diseñado un proyecto de investigación del estudio que teníamos previsto llevar a cabo y que, por los motivos ya apuntados en la introducción, nos ha sido imposible desarrollar. En él, quedan recogidos objetivos, metodología y procedimiento del estudio que llevaríamos a cabo.

Para abordar esta investigación optamos por el análisis de las teorías implícitas del profesor sin olvidarnos de ese conocimiento práctico que hemos comentado en la fundamentación teórica; conceptos que entendemos que engloban y recogen mejor aquello que queremos estudiar. Por un lado, utilizaremos la perspectiva de las teorías implícitas, como conocimientos subjetivos y formales de la “vida” del profesor que nos da la clave para comprender el vínculo entre teoría y práctica (Marrero, 2009). Del mismo modo, tendremos en cuenta el conocimiento práctico que construyen los docentes y que se nutre desde su experiencia profesional a partir de las situaciones y dilemas que esta genera. *Esquemas teóricos* que se van entrelazando con creencias e ideas que los profesores tienen hacia la realidad educativa y que se convierten en el punto de encuentro entre teoría y práctica (Gimeno, 1991). Haremos referencia a las proposiciones más tácitas e inaccesibles del mundo interno de la profesora en la que centramos la investigación.

No nos parece pertinente concebir el análisis de la práctica (los escenarios creativos, en nuestro caso) sin tomar en consideración los referentes teóricos en los que se sustenta. Desde esta idea, comprendemos que, la inmersión en el aula de estudio es imprescindible para observar la acción del docente y de los estudiantes, a la vez que se relaciona esto mismo con la teoría: con los pensamientos del profesor que iremos infiriendo de su práctica, de sus reacciones, de las conversaciones, de sus decisiones...

Un estudio como el que aquí se propone depende de una relación reflexiva y conjunta entre acción y pensamiento docente (comprendiendo a este último como el origen de la acción) (Clark y Peterson, 1986), en el que se llega a comprender de forma más cercana y verídica el proceso de creación y puesta en marcha de los escenarios creativos. Una investigación que interconecta lo teórico y lo práctico.

### 3.1.OBJETIVOS

A continuación, quedan recogidos los fines que pretendemos conseguir con este proyecto de investigación:

- Adentrarnos en el pensamiento docente de una maestra de Educación Infantil en torno a las propuestas que nosotros denominamos escenarios creativos.



- Ingresar en el universo de significados de la docente en relación con los escenarios creativos, reconociendo creencias y concepciones.
- Comprender la forma en la que lleva a cabo las propuestas de los escenarios creativos la maestra investigada.
- Conocer los focos de disonancia y concordancia entre sus planteamientos y sus prácticas acerca de los escenarios creativos.

## 3.2. METODOLOGÍA

Se concibe la metodología como “las decisiones que el investigador toma para alcanzar sus objetivos” (Ugalde y Balbastre, 2013, p. 180). Por ello, desarrollamos tres apartados donde nos aproximamos al enfoque o paradigma de la investigación, al método de estudio de casos y a las técnicas de recogida de información que utilizaríamos.

### 3.2.1. Enfoque de la investigación

Si profundizamos en la conocida dicotomía entre corriente cuantitativa o cualitativa (incluso, mixta), podemos observar que ambos enfoques marcan su diferencia en la naturaleza del conocimiento, haciendo referencia al procedimiento de la investigación (Quintanal y García, 2012). En el presente estudio nos decantamos por un enfoque **cualitativo** (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). Una decisión que cubre nuestros interés y propósitos, pues el objeto de estudio, y lo que este conlleva, condiciona el método de investigación a elegir (Ugalde y Balbastre, 2013).

Bajo nuestro principal objetivo, adentrarnos y comprender cómo “piensa” y “hace” una maestra en torno a los escenarios creativos, hemos optado por un enfoque cualitativo, indagando las narraciones y acciones desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran. Esta decisión se fundamenta en los propios parámetros del paradigma del pensamiento del profesor, pues la investigación cualitativa proporciona “un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas” (Zapparoli, 2003, p. 194, citado en Ugalde y Balbastre, 2013, p.181): su vida mental, y, además, permite explorar, “conocer y estudiar mejor el lenguaje y la realidad de la práctica” (Marcelo, 1992, p.13), la otra *pata* de nuestro estudio. Así,

conectaremos la teoría y la práctica de la maestra investigada, encontrando disonancias y concordancias en dicha relación.

La investigación cualitativa intenta describir, interpretar y valorar acontecimientos, acciones humanas, hechos... entrando en las motivaciones y creencias de las propias personas que lo protagonizan, dando, por supuesto, valor a los significados que dan del mundo que las rodea y colocando en el punto de mira las percepciones e interpretaciones de los propios sujetos (Albert, 2007; Pérez, Galán y Quintanal, 2012). Permitiéndonos, en último instante, “comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (Taylor y Bogdan, 1987, p.8).

Esta comprensión se hace posible a través de una **perspectiva participativa**, donde el investigador ingresa en el campo de estudio, estableciendo una relación estrecha con la persona investigada. Además, esta postura da la oportunidad de profundizar y descubrir lo que se esconde detrás de las acciones, sin quedarnos en lo que se ve a simple vista (Jackson, 1991; Riesco, 2012).

Este tipo de investigación que proponemos se realizaría desde un **enfoque naturalista**, donde se analiza a la persona en su propio hábitat natural: una aproximación que permite apreciar mejor el fenómeno a observar (Albert, 2007; Ugalde y Balbastre, 2013). El investigador procura interactuar e intervenir sobre la realidad objeto de estudio, que sigue su curso natural, sin interferir, alterar o perturbar la misma (Corbetta, 2007; Pérez, Galán y Quintanal, 2012).

El presente estudio, como venimos argumentando, se enmarca en un paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista o humanista (Albert, 2007), que enfatiza la comprensión de la realidad educativa, una realidad intangible y dinámica que debe ser estudiada de forma global. Un proceso abierto, flexible, minucioso y reflexivo, que nos da una visión más holística de lo que queremos analizar (Albert, 2007; Quintanal y García, 2012; Riesco, 2012; Ugalde y Balbastre, 2013).

Por su parte, la **etnografía**, también está relacionada con nuestro estudio. Puesto que es una perspectiva que describe “desde dentro” cualquier fenómeno (educativo) o grupo poblacional “que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la

costumbre o por ciertos derechos y obligaciones” (Albert, 2007, p.203) como un centro educativo o un aula concreto. Un enfoque que intenta comprender en profundidad un grupo social, en su ámbito natural y desde el punto de vista de los propios implicados, para aportar datos representativos de lo analizado (Albert, 2007; Quintanal y García, 2012; Sandín, 2003).

Con la intención de profundizar y hondar en la riqueza del caso escogido, no damos importancia a la estandarización del estudio, pues lo que nos interesa es comprender en profundidad la realidad estudiada (Corbetta, 2007; Riesco, 2012). Para ello, nos aproximamos a la misma a través de un proceso flexible (pueden surgir modificaciones durante el curso del estudio para captar elementos imprevistos) e inductivo (parte de lo que va ocurriendo durante la investigación) (Corbetta, 2007; Taylor y Bogdan, 1987).

### **3.2.2. Estudio de casos**

Conocedores de la existencia de muchos métodos cualitativos, y en respuesta a nuestro interés por comprender de forma global el problema a analizar (Ugalde y Balbastre, 2013), escogemos el estudio de casos como enfoque de la investigación propuesta. Un método que conecta directamente con la realidad social, para analizarla (Marcelo, 1992; Sandín, 2003). El estudio de casos se sitúa en un enfoque idiográfico que pretende comprender, en nuestro caso, una realidad educativa para profundizar en determinados fenómenos (Pérez, Galán y Quintanal, 2012; Riesco, 2012).

El estudio de casos, que “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez, 1991, citado en Albert, 2007, p. 216), está en coherencia con la temática de nuestro estudio: el conocimiento práctico de una maestra. Desde este enfoque, resulta útil analizar, reflexionar y profundizar en los acontecimientos de una determinada aula (García, 2003). Una alternativa metodológica que nos dará la oportunidad, en nuestro caso, de orientar el estudio al análisis de las prácticas y pensamientos de una determinada maestra de Educación Infantil.

Más concretamente, estamos ante una investigación de **caso único**, pues las características peculiares e irrepetibles de la maestra escogida justifican por sí mismas la

elección de analizar un único caso: su forma de trabajar y proponer escenarios creativos en su aula (una propuesta poco conocida). Además, apostamos por el estudio de un solo caso por la profundidad que queremos otorgar al estudio, lo que nos ayudará a precisar y descubrir cuestiones menos tangibles (Albert, 2007; Ugalde y Balbastre, 2013).

Al tratarse de una investigación focalizada en la particularidad y complejidad de un caso singular (Stake, 1998, citado en Sandín, 2003) no se pretende generalizar los resultados obtenidos, si no la búsqueda y estudio de un caso aislado. Además, nos centraríamos en un caso concreto, estudiando, así, los distintos procesos interactivos que lo conforman, adaptándose y aportando flexibilidad a las situaciones concretas (Albert, 2007).

En correspondencia con otras clasificaciones, podemos situar nuestra investigación como **estudio de caso intrínseco**, definido como un estudio que procura obtener una mejor comprensión de un caso en particular por tener interés e importancia. Un valor intrínseco que no nos llevó a seleccionar a una maestra como representación del profesorado en general sino como representación de sí misma y de sus teorías y creencias (Stake, 1994, citado en Albert, 2007).

### **3.2.3. Técnicas de recogida de información**

Dedicamos este epígrafe a desarrollar y justificar las técnicas que pondríamos en marcha a lo largo de la investigación, diferentes técnicas que nos ayudarán a contrastar, complementar y enriquecer la información que vayamos obteniendo. Bajo la idea de que a través del discurso o la observación es cuando mejor podemos entender el conocimiento, sin separar este del conocedor (Connelly y Clandinin, 1986, 1995, citado en García, 2003), proponemos entrevistas, mapas cognitivos y observaciones como técnicas para recabar información.

#### Entrevistas semiestructuradas

En investigación cualitativa, la entrevista se puede concebirse como la técnica o procedimiento "más común para obtener información" (Riesco, 2012, p.105). La entrevista, para Albert (2007), supone "un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales" (p.120). A través de esta, el

entrevistador solicita información de una persona o varias personas, en nuestro caso la maestra seleccionada, para obtener datos sobre un problema determinado (Albert, 2007).

Optar por la entrevista como técnica de recogida de información, nos ayudará a descubrir el significado tácito del pensamiento de la maestra en cuestión. Teniendo en cuenta, por supuesto, sus nociones previas (Macelo, 1992).

Las entrevistas se pueden distinguir en tres tipos: entrevista estructurada, semiestructurada y no estructurada o en profundidad. Todo ello, determinado por el grado de apertura y directividad de las mismas (Albert, 2007). En nuestro caso, nos inclinamos por las entrevistas semiestructuradas, pues partiremos de preguntas “base” que nos acercarán al tema principal, pero se dará la libertad de plantear nuevas preguntas que emerjan de la propia conversación (Blasco y Otero, 2008). Así, dejamos hablar a la entrevistada con el objetivo de que vaya “construyendo su propio discurso” (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003, p. 86).

Estas preguntas base partirán de las observaciones y los objetivos principales de la investigación (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003), construyendo el guion de la entrevista previamente. Sin embargo, la secuencia o formulación variarán en función de los condicionantes del mismo momento de la entrevista (Blasco y Otero, 2008).

El motivo que nos llevó a seleccionar la entrevista como técnica de recogida de información es su pertinencia de cara a dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación. Adentrarnos en el pensamiento de una profesora es tarea ardua, pero se hace posible a través de preguntas en torno a sus concepciones o, incluso, sus acciones, haciendo reflexionar a la maestra sobre los porqués de su propia práctica y dándole espacios y tiempos para expresar sus experiencias y sentimientos (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003; Blasco y Otero, 2008).

Así, a través de sus testimonios, podremos aproximarnos y comprender su realidad; sus pensamientos, historias y sentimientos (Ugalde y Balbastre, 2013) en torno al objeto de estudio: los escenarios creativos. Registraremos la subjetividad del sujeto investigado: experiencia personal, impresiones, comportamientos, motivaciones y valoraciones sobre

el tema de estudio, mediante la descripción que ellos mismos dan (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003; Blasco y Otero, 2008; Corbetta, 2007).

Las entrevistas que realizaremos servirán para obtener información que no sea accesible con las observaciones, para contrastar datos que hayamos recogido hasta el momento, para solucionar dudas o problemas que se nos irán planteado, para ampliar la recogida de información... (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003).

### Mapas cognitivos

Otra técnica de recogida de información que utilizaríamos es el mapa cognitivo. Este instrumento ayudará a estructurar y organizar las concepciones y creencias (Macelo, 1992) sobre los escenarios creativos. Pues al pedir a la maestra que elabore un mapa cognitivo sobre estas propuestas, esta materializará sus pensamientos de forma ordenada y visual.

Con este esquema la profesora podrá exponer los temas que ella considere relacionados con las propuestas que nos atañen (rol del profesor, tiempos, materiales, espacios...). De modo que la observación y análisis del mapa cognitivo que haga la maestra nos servirá de aproximación inicial a sus pensamientos o ideas en torno a los escenarios creativos. Una técnica que contribuirá a platear nuevas categorías, reformular algunas apriorísticas o eliminar aquellas que hayan dejado de tener sentido en la investigación.

### Observaciones

Atendiendo al propósito de la presente investigación, y ya comentada la técnica de la entrevista, ponemos de manifiesto la necesidad de realizar observaciones en el aula de la maestra. La retroalimentación entre lo que hace y piensa, finalidad de nuestro estudio, se hace posible por medio de la conexión entre observaciones y entrevistas. Gracias a las entrevistas obtendremos parte de sus concepciones más profundas sobre los escenarios creativos. Información que debemos y queremos comprobar, completar y comparar con las acciones y conductas que vemos a través de las observaciones participantes.

La observación participante “implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar pendiente de los

detalles, situaciones, sucesos y eventos, así como de sus interacciones” (Albert, 2007, p.232). Una técnica que supone la intervención directa y real del investigador en el campo de estudio, el cual “*observa y participa* en la vida de los sujetos estudiados” (Corbetta, 2007, p. 304), sin quedarse al margen de lo que ocurre en el contexto: comparte, vive y participa en él y con ellos. Una visión participativa, “desde dentro”, que entiende al contexto y al propio maestro como elementos decisivos en el proceso de enseñanza y que forma parte indispensable para la comprensión de esta (Albert, 2007; Corbetta, 2007; Marcelo, 1992).

En esta técnica, el investigador es “una especie de nativo inmerso en esa realidad social que investiga” (Albert, 2007, p.333), observa al mismo tiempo que acompaña y participa. Pero, siempre, intentando encontrar un equilibrio entre la participación y la distancia (Corbetta, 2007). El observador:

“se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y, e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones” (Corbetta, 2007, p.305).

La selección de esta técnica hace de la investigación un estudio “predominantemente descriptivo” (Marcelo, 1992, p. 52), que nos permite observar la práctica de la maestra en su medio natural con la intención de contrastar sus pensamientos y *lo que hace* (Albert, 2007). Una observación participativa que se puede clasificar como *activa y declarada*, donde nos acercamos, de forma explícita, para sentir de cerca los problemas y realidades del grupo (Albert, 2007; Corbetta, 2007).

Por su parte, el registro de esta técnica es un proceso fundamental, donde ordenamos y clasificamos los datos observados. Para ello, utilizaremos notas de campo, organizadas en función del tema o unidad de análisis, indicando fecha y hora (Albert, 2007; Corbetta, 2007). En ellas, se recogerá toda la información que vemos u oímos en el escenario investigado, sin interpretaciones o valoraciones de lo que ocurre. La idea es escribir ideas, comentarios y acciones en el mismo momento de las observaciones y justo después de cada sesión revisar y reescribir lo vivido (Albert, 2007).

Además, podremos utilizar medios audiovisuales (fotografías, videos...) como herramientas que conectan directamente con el tema de nuestra investigación (propuesta lúdica, estética y visual) y con las observaciones, ayudando a la recogida de valiosa información para la investigación (Corbetta, 2007).

Las tres técnicas presentadas y justificadas se integran dentro del siguiente epígrafe: procedimiento del estudio, pues son estas las que escriben y dan sentido a la secuencia, o a las diferentes fases, de la investigación que proponemos. El desarrollo de todas ellas asegurará su futura consecución.

### 3.3. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO

Este apartado se propone con la intención de describir la secuencia de aquello en lo que hubiera consistido el proceso de investigación. Algunos de los siguientes apartados sí fueron realizados, como la selección del caso o la toma de contacto con el campo. Sin embargo, el resto del proceso se completa y redacta como posible proyecto futuro.

#### 3.3.1. Delimitación del objeto de estudio y elección del caso

El proceso de selección de la temática, el pensamiento de un profesor en torno a los escenarios creativos, fue relativamente rápido por nuestra experiencia e interés en el mismo. Este estudio, enmarcado en el paradigma del pensamiento del profesor, iba conectado con un enfoque cualitativo y unas técnicas de recogida de información concretas, lo que nos facilitó estas primeras e importantes decisiones. Optamos por la entrevista, instrumento por excelencia para captar el pensamiento docente, y las observaciones, importantes para contrastar las teorías implícitas y el conocimiento práctico con su propia práctica.

Por su parte, la búsqueda del profesor para nuestro estudio de caso estuvo muy determinada por el propio tema de este, ya que hay pocas personas que lleven a cabo este tipo de propuestas en su aula de forma sistemática y, como es evidente, no tenía sentido analizar una práctica en la que no se pusieran en marcha estos espacios de juego. Por ello, se trata de un **caso propositivo** que escogimos de forma deliberada (no al azar), para



poder adentrarnos y estudiar profundamente los planteamientos y modos de trabajar de una maestra de Educación Infantil en torno a dichas experiencias.

Son varios los motivos que nos llevaron a la selección de esta muestra. En primer lugar, preferimos un **caso único** por el tiempo del que disponíamos y por el nivel de profundidad que queríamos rescatar de este. Además, teníamos claro el perfil de la maestra con la que queríamos trabajar, pues sabíamos de una docente con experiencia y práctica sobre los escenarios creativos. Una maestra que, afortunadamente, diseña y pone en marcha estas propuestas respetando la concepción que venimos defendiendo en este trabajo. Encontrar a esta maestra fue posible porque la conocemos y tenemos contacto con ella, lo que da la ventaja de tener ciertos conocimientos previos sobre cómo trabaja las propuestas. De la misma forma que facilita la interacción, comunicación y acceso en, con y al contexto.

Una maestra que está comprometida con su práctica y su trabajo y que dispone de una actitud positiva y abierta a los cambios y la innovación, lo que da facilidades a la investigación, pues tiene ganas de colaborar, formarse y formar.

A parte de lo comentado, se trata de una maestra que trabaja en Educación Infantil en un colegio público de Cantabria, lo que nos permite trabajar con la etapa educativa que nos interesa y nos beneficia a la hora de acceder y realizar las incursiones (por la cercanía y facilidad para llegar a la ubicación). Este centro, en el que vamos a situar nuestra investigación, se encuentra en un entorno semiurbano. Es un colegio pequeño enfocado a la enseñanza Infantil y Primaria (hasta el tercer curso) que cuenta con 7 profesores y atendió a 34 niños en el curso 2019-2020. En la etapa de Educación Infantil hay solo dos aulas con grupos internivelares (mezclándose niños entre los 3 y 5 años). Un centro caracterizado por no tener horarios ni grupos-clase muy estructurados, lo que permite que las jornadas se vayan construyendo en función de las necesidades o actividades que se plantean y se vayan organizado y agrupando como más les conviene.

Encontrar a esta maestra, que hace posible las propuestas de los escenarios creativos en su aula, acompañada de un centro donde se da cabida a las mismas y se da flexibilidad a los horarios y espacios, fueron elementos configuradores idóneos para el estudio.

### 3.3.2. Toma de contacto con el campo

Una vez determinado el objeto de estudio y, con él, la maestra a investigar, nos pusimos en contacto con ella para la negociación inicial: explicarle nuestras intenciones, conocer su disponibilidad, acordar tiempos, etc. Aunque no pudimos desarrollar la investigación al completo, esta toma de contacto con la maestra, centro y, concretamente, con el grupo-aula, sí que la llevamos a cabo en el mes de febrero.

Esta negociación inicial con la maestra fue cronológicamente previa a la toma de contacto con el campo. Como conocíamos a la profesora y sabíamos cómo trabaja, estábamos seguros de que analizar su práctica iba a ser enriquecedor. Por ello, no hizo falta una inmersión en el campo antes de pedirla que formara parte del proyecto. Cuando tuvimos claro el tema y las intenciones de la investigación pasamos a contactar con la maestra en cuestión. En esta deliberación le comentamos los objetivos e intereses del estudio con el propósito de obtener su “aprobación”. Dentro de esta negociación hablamos sobre algunos aspectos iniciales a tener en cuenta como, por ejemplo, la terminología de las propuestas. Finalmente, tras obtener su consentimiento oficial para participar en la investigación empezamos a cuadrar horarios para poder ir al centro.

Este acercamiento inicial al campo es crucial en toda investigación (Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003). Se trata del punto de partida donde se produce un proceso de familiarización con el contexto y las personas que lo habitan para que la entrada y estancia en el campo de estudio no sea ni brusca ni traumática. Nosotros hemos realizado cinco sesiones<sup>4</sup> de aproximación inicial con la maestra y el grupo de niños, previas, todas ellas, a la observación más sistemática. La acogida en el centro fueron todo facilidades, ni la directora ni la maestra nos pusieron inconvenientes. Podríamos describir esta toma de contacto como un acercamiento informal envuelto de preguntas, observaciones, interacciones con los niños, apoyos y ayudas en lo que se podía, explicaciones de la maestra, anotaciones de algunos elementos relevantes (espacios, tiempos, agrupamientos, etc.) ...

---

<sup>4</sup> El término “sesión” le utilizamos para hacer referencia a una jornada escolar completa, pero, también para aludir a un periodo de tiempo concreto: la entrevista no ocupa una jornada completa, pero las sesiones de observación pueden dilatarse toda una jornada.

Una toma de contacto que nos dio la oportunidad de que niños y maestra se habituasen a nuestra presencia en el centro, lo que en el proceso investigador nos ayudará a no ser extraños durante las observaciones participantes, que indirectamente se conecta con más comodidad, naturalidad y, por consiguiente, más fidelidad en la información que obtengamos.

### **3.3.3. Recogida de información**

Es cierto que las observaciones y las conversaciones espontáneas que ocurrieron durante la toma de contacto forman parte importante de la información que queremos recoger. Sin embargo, a continuación, desarrollamos de forma detenida las técnicas de recogida de información que hemos detallado previamente: entrevistas, mapa cognitivo y observaciones, y que se llevarían a cabo en la investigación.

#### Entrevista académica-profesional y mapa cognitivo

Comenzaríamos el proceso con una entrevista a la maestra, enfocada a su desarrollo académico-profesional. Las preguntas de esta entrevista (anexo 1) darán la oportunidad de conocer su trayectoria en el ámbito educativo, su experiencia, su formación, sus concepciones sobre la etapa e, incluso, su personalidad docente. Una conversación que puede derivar en aspectos que no tenemos en cuenta, pero están relacionados, pues a partir de sus respuestas pueden ir emergiendo nuevas preguntas sobre la marcha.

Después de conocer parte de sus inicios, sus transformaciones y su forma de entender el presente, nos centraremos en el tema que nos interesa: los escenarios creativos. Para ello, propondremos la elaboración de un mapa cognitivo por parte de la maestra, lo que nos permitirá obtener una proyección o “fotografía” de los aspectos que la docente entiende conexos con estas propuestas. Para la realización de este esquema, al final de la mencionada entrevista (en la misma sesión) le expondremos la siguiente consigna:

Te proponemos la realización de un mapa conceptual. En un folio apaisado, de forma visual, realizarías un esquema donde la propuesta de los escenarios creativos aparezca en el centro y se conecte con aquellos elementos de organización y conformación que consideres más relevantes

o necesarios, como, por ejemplo: el rol del docente, los espacios, el tiempo...

A partir de la revisión de este mapa cognitivo y la transcripción y lectura de la entrevista comentada podremos conformar una estructura estable que guiará el proceso de las observaciones y la elaboración de las siguientes entrevistas.

### Entrevista inicial

En una sesión posterior, cercana en el tiempo a la anterior, se realizaría una entrevista que pretende adentrarse en los planteamientos, concepciones e importancia que la maestra tiene sobre los escenarios creativos. La denominamos entrevista inicial, pues a partir de ella accederíamos a una serie de “pinceladas” de su pensamiento en torno a las propuestas que nos interesan.

Este guion recogerá preguntas generales para comprender qué y cómo piensa acerca de los escenarios creativos. Al mismo tiempo que se incluirán temas del mapa cognitivo de la maestra y de las categorías que hemos configurado en el anexo 2.

### Observaciones

Las observaciones en el campo de estudio empezaron en el mismo momento en el que entramos al aula por primera vez, comenzando así un periodo de observación participante de indefinida duración, pues dependerá de la cantidad y calidad de los datos que vayamos obteniendo. Para poder acudir al aula y llevar a cabo estas observaciones, deberemos coordinar y acordar horarios con la maestra para no ser un obstáculo y tampoco sufrir una pérdida de tiempo por especialistas, excursiones o actividades ya programadas.

Nuestra intención es *observar para conocer* cómo, por qué y en qué momentos hace uso de estas propuestas en su aula. Sabiendo que las observaciones no pueden abarcar todo lo que acontece en el aula nos centraremos en comportamientos significativos (Albert, 2007; Tenbrink, 2006). Comenzaremos con una observación muy amplia del campo, que a medida que avance el propio proceso de la investigación, se convertirá en más selectiva lo que va delimitando y focalizando nuestro “punto de mira” (Corbetta, 2007). Así, iniciaremos el proceso con aspectos más tangibles en torno a los escenarios creativos,

como el tipo de agrupaciones o la cantidad de material que utiliza, pero pasado un tiempo empezarían a ser más precisas y detalladas, probablemente relacionadas con las interacciones, intenciones, metodologías, roles de la maestra, etc.

Para poner en marcha esta técnica debemos alejarnos de ideas preconcebidas o prejuicios acerca de lo que vamos a analizar, pues todo ello puede condicionar y difamar los datos y, por lo tanto, los resultados que obtengamos. En definitiva, ser objetivo y tener claro el objeto de estudio deben ser aspectos a tener en cuenta antes de convertirse en observador. Del mismo modo, se debe adoptar una actitud positiva, atenta y abierta, en la que no perdamos de vista movimientos, interacciones, consignas... importantes para la investigación (Tenbrink, 2006), siempre intentando no interferir o perturbar el curso normal de los acontecimientos (Albert, 2007).

Además, se debe producir un registro de todos los acontecimientos. Aunque la memoria y la atención son aspectos que valorar, la anotación de preguntas, acciones, comentarios o ideas es crucial para la posterior reflexión y análisis de lo observado. El investigador después de comprender el objeto de estudio *desde dentro*, pasando por el registro de lo observado, debe dedicar tiempo a describir lo visto para *los de fuera* (Albert, 2007).

#### Entrevistas de ampliación y contraste de las observaciones

Estas observaciones nos suscitarán contenido para crear entrevistas, en las que contrastar y clarificar aquellos elementos que hemos ido viendo en la propia práctica de la maestra y que, seguramente, formen parte de su manera de hacer y entender los escenarios creativos. Entrevistas con las que pretendemos comprender tanto las consistencias como los posibles desajustes que pueden encontrarse entre su pensamiento y acción.

Con estas entrevistas de ampliación podremos tratar aspectos más concretos sobre el día a día en el aula o sobre dudas acerca de sus decisiones, sus acciones o sus porqués. Entrevistas que darán la oportunidad a la maestra de explicar su grado de consistencia entre lo que nos dice y lo que hace en la práctica. El guion de estas entrevistas se irá configurando en detrimento de aquellos aspectos que vemos “cojos” o “desconectados” en la práctica. Para ello, colocaremos el extracto de la entrevista, la acción que recogimos

de las observaciones, la idea que nos comentó la maestra..., siempre previa a la pregunta que queremos hacer, con el objetivo de contextualizar nuestra consulta.

Es por ello por lo que podemos decir que las observaciones estarán siempre interconectadas con entrevistas de profundización. Ambas técnicas se realizarán de forma simultánea con la intención de poder entrar en contacto con la práctica docente al mismo tiempo que nos adentramos en el pensamiento de la maestra. Auguramos que, aproximadamente, cada dos o tres sesiones de observación mantendríamos entrevistas para contrastar teoría y práctica. Sin embargo, es un aspecto que queda ligado a los condicionante del propio proceso de investigación; dejando más sesiones de observaciones si no tenemos nada que contrastar o preguntar, o, por el contrario, concertando sesiones con la maestra para clarificar, confirmar o preguntar sobre aspectos que vemos durante la práctica.

La duración total de este proceso en el que se retroalimenta observar y entrevistar puede ocupar doce o quince sesiones, extendiéndose, en función de la disponibilidad de todos los implicados, dos o tres meses.

Tanto en las observaciones como en las entrevistas pondremos nuestro foco de atención en temas apriorísticos sobre los escenarios creativos, que recogemos en el anexo 2, y en elementos recuperados por la maestra en su mapa cognitivo. Además, acogeremos otros temas que puedan surgir, de forma emergente, del propio contacto con el aula, los niños y la maestra.

Por otro lado, es importante cuidar el clima y la relación que se establezca con la investigada. En este punto, se debe decir que, aunque la confianza y la seguridad son dos elementos significativos a lo largo de toda la investigación, son aspectos imprescindibles en el periodo de observación y entrevista, donde el clima que se creen influenciará en las respuestas y actuaciones de la maestra.

Todas las entrevistas serán grabadas bajo el consentimiento de la maestra, pues de esta forma se facilitará la transcripción y el análisis de esta. Por el mismo motivo, las observaciones se materializarán a través de notas de campo, recogiendo aquellos aspectos

que encontramos sorprendentes, interesantes, confusos, inconsistentes... importantes para la investigación.

#### **3.3.4. Análisis de datos y resultados**

El análisis de los datos cualitativos requiere de una reducción, categorización, relación y síntesis de la información, lo que nos llevará a descifrar los datos obtenidos y a recoger todo ello en un documento o informe en el que culmine el proceso de la investigación (Pérez, Galán y Quintanal, 2012).

Tenemos la intención de analizar los datos, progresivamente, durante toda la investigación. Un proceso inductivo que se realizará tras cada observación o entrevista, donde los datos recogidos se irán organizando en categorías flexibles y dinámicas, facilitándonos el análisis de los mismos y la elaboración de posteriores instrumentos. Un proceso donde nos limitamos, sin ser poco, a organizar y clasificar el material empírico recogido (Corbetta, 2007).

El proceso de categorización que proponemos es mixto, entremezclando categorías apriorísticas y emergentes. Las primeras, provisionales, están recogidas en el anexo 2 y son aquellas que prevemos que puedan aparecer en el transcurso de la investigación. Estas se reúnen con la idea de estructurar o crear una base sólida sobre la que reposen aquellas categorías que vayan surgiendo durante el estudio. Y que, seguramente, coincidan en gran medida con las propuestas por la maestra en su mapa cognitivo. Por su parte, las categorías emergentes, irán aflorando del propio proceso. Escuchamos, observamos, grabamos y tomamos notas, y en todos los periodos de análisis, tras cada sesión, sacamos los códigos pertinentes. Un tipo de clasificación que constará de recurrentes modificaciones, pues estará determinado por el análisis de la información obtenida, pudiéndose reestructurar, conservar o, incluso, eliminar y/o añadir nuevas. Ya en la toma de contacto con el campo pudimos entrever alguna categoría que podrá sufrir cambios con la información que obtengamos de las observaciones y entrevistas.

Este proceso de categorización, recordemos, progresivo, dinámico y cambiante, nos llevará a estructurar, organizar y codificar toda la información obtenida. Para ello, hemos

optado por la realización de un *marcrocuadro*, donde se irán vertebrando los ámbitos y subámbitos del pensamiento de la docente en torno a los escenarios creativos.

Un esquema de codificación que se realizará sin el apoyo de un programa cualitativo y que dará paso al análisis (también manual) de la información. En el siguiente cuadro, ilustrando un ejemplo con una sola categoría, dejamos constancia de cual será nuestro proceder a la hora de presentar los datos:

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Trasuntos</b>
<b>Materiales</b>	Características	
	Cantidad	
	Utilidad o funcionalidad	
	Posible relación entre ellos	
	Actividades que promueven	

Para completar este cuadro utilizaremos la información obtenida; presente en las notas de campo, fotografías y videos de las observaciones y en las grabaciones de las entrevistas. Así se organizarán los datos, como ideas, comentarios y acciones observadas. Además, será la manera en la que podemos poner en relación las categorías.

Al no haber podido poner en marcha la investigación, no tenemos datos y, por lo tanto, tampoco resultados que puedan ser analizados e interpretados. Sin embargo, sabemos que este cuadro será la herramienta con la que se hará posible el análisis de los datos, facilitándonos la posterior redacción de un documento o informe en el que aparezcan los resultados obtenidos.

### **3.3.5. Negociación de significados y elaboración del informe de caso**

En el momento en el que tengamos el informe con los resultados obtenidos, deberíamos programar la entrevista de negociación de significados. Esta conversación dará la oportunidad a la maestra de revisar nuestra interpretación de sus acciones y palabras. Nos servirá para concretar y perfeccionar aquellos análisis o resultados erróneos y, además, podremos volver sobre determinadas afirmaciones o acciones que necesiten más reflexión o diálogo.



Por último, se realizará la elaboración del informe de caso. Un trabajo final donde recopilaremos todas aquellas aportaciones y comentarios que nos haya hecho llegar la maestra. Este documento se definiría como una *radiografía* de las concepciones, planteamientos y prácticas de la maestra en relación con las propuestas de los escenarios creativos. Un informe que reflejará la retroalimentación entre lo que piensa y hace la docente.

#### 4. CONCLUSIONES

Las complicaciones derivadas de la pandemia que hemos vivido este curso nos hicieron transformar el propósito de este trabajo, convirtiéndose en un proyecto que puede ser la base de una investigación posterior. Este cambio de enfoque nos ha dado tiempo y espacio para profundizar en el paradigma de la investigación y en el objeto de estudio, que sirve de fundamentación y, por supuesto, justificación del trabajo que proponemos.

Para este estudio hemos apostamos por el **paradigma del pensamiento del profesor**. Alejados del enredo terminológico que puede suponer este enfoque, centramos nuestra atención en el propio sentido de este. Pues sabemos que entender las concepciones y procesos mentales de los profesores es parte imprescindible para comprender sus acciones, decisiones y formas de hacer y estar en el aula. En parte es por ello por lo que proponemos un estudio que nos acerca a comprender el pensamiento de la maestra y el modelo que la regula, conectando su teoría (su pensamiento) con su práctica.

De igual forma, es importante mencionar aquí los **escenarios creativos**. Expresión que hemos acuñado para delimitar lo que queremos conocer: propuestas de juego y experimentación, que pretenden ser el reflejo de espacios libres para los alumnos y para aquellos que los quieren conformar. Dicho concepto no busca en ningún caso la controversia, pues independientemente del nombre, queremos conocer las teorías y prácticas de la maestra en torno a estas propuestas con gran potencial pedagógico: sus concepciones, modos de planificar, crear y presentar en las aulas.

A parte de la fundamentación teórica realizada, hemos conformado un diseño de investigación que puede ser el punto de partida de un estudio encaminado a descubrir y conocer el pensamiento de una docente. Una estructura que recoge objetivos, metodología

y procedimiento. En este apartado de “diseño” nos hubiera gustado profundizar más en aspectos como la temporalización o la secuencia del estudio, así como en la forma de categorizar, analizar y presentar los resultados. De igual forma, se podrían poner de manifiesto aquellas **propuestas de mejora** que surjan durante el propio proceso de la investigación. Limitaciones del trabajo como puede ser la necesidad de más sesiones de observación de las previstas, más cantidad y diversidad de entrevistas (incluyendo, por ejemplo, guiones no estructurados), la introducción de diferentes emisores de información: otros profesores, los alumnos, las familias...

Como resultado del trabajo realizado se espera que dicho planteamiento suponga el punto inicial de una investigación que profundiza en los escenarios creativos a través de un estudio cualitativo-naturalista que se adentra en el pensamiento docente. Entendiendo este último como la manera de comprender profundamente el entramado complejo de acciones, relaciones y experiencias que constituyen las aulas.

Para finalizar, mencionamos **futuras líneas de investigación** que pueden inspirar, apoyar, alentar o iniciar investigaciones enriquecedoras sobre el tema que nos concierne:

- Como hemos ido documentando, las instalaciones artísticas y, con ellas, los escenarios creativos son propuestas de gran debate en cuanto a su modo de planificar y proceder. Por ello, una futura línea de investigación podría ser la selección y estudio de más de un caso. De este modo, se podrá contrastar y poner en relación la información que obtengamos sobre qué son, cómo se planifican, cómo se ponen en marcha, para qué sirven... de diferentes profesores, teniendo una visión más general y abierta de estas propuestas.
- Reconocida la falta de conocimiento científico sobre el tema, sería interesante seguir proponiendo estudios de revisión literaria sobre estos espacios de juego. Investigaciones que puedan reflejar poco a poco de forma profunda e imparcial estas propuestas pedagógicas. Así, ampliando la fundamentación, aumentamos la formación docente, hacemos visibles los motivos pedagógicos y reconocemos los marcos de actuación para realizar los escenarios creativos en las aulas. Propuestas, recordemos, ricas en forma, pero también en contenido.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación: el juego, el símbolo y la fiesta. En Díaz, S. (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 37-75). Aulas de verano. Ministerio de educación y ciencia. Secretara General Técnica.
- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia, Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la inclusión social*, 3, 167-188.
- Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo en la escuela infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Abad, J. (2014). Instalaciones de juego presimbólico y simbólico. *Aula de Infantil*, 77, 24-25.
- Abad, J. y Moya, V. (2007). Instalaciones de luz en el aula de bebés: aprendizaje y bienestar. *Aula de infantil*, 38, 2.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*. 77, 11-15.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.
- Argos, J. (2000). La mejora de la Educación Infantil desde el análisis del pensamiento práctico de sus educadores. *International Journal of Early Childhood*, 32(2), 12-23.

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2014). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: GRAÓ.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Revista Nure de Investigación*, 33, 1-5.
- Bringas, M. (2014). *El arte de la instalación en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Santander.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: GRAÓ.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell educational.
- Callejón, M. D. y Yanes, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Escuela Abierta*, 15, 145-161.
- Clark, C. M. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*, vol III. (443-539). Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Del Arco, G. (2017). *Práctica psicomotriz Aucouturier en Educación Infantil. Desarrollo y aprendizaje a través del cuerpo en movimiento* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Pamplona.

- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ecured (s/f). Instalación artística. Recuperado el 20-07-20 de: [http://www.ecured.cu/index.php/Instalaci%C3%B3n\\_art%C3%ADstica](http://www.ecured.cu/index.php/Instalaci%C3%B3n_art%C3%ADstica)
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Ferriz, R. y Soto, P. M. (2015). La instalación artística como espacio de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil. En Gómez, C. J. e Izquierdo, T. (2015). *Experiencias y recursos de innovación en Educación Infantil* (pp. 259-270). Murcia: Edit.um.
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones digitales.
- García, H. M. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento de profesor de Educación Física. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 19, 105-133.
- García-González, P. (2017). Experiencias al cubo. En Lapolla, P., Mucci, M. y Arce, M. A. *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil* (pp. 79-86). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Giménez, L. y De la Morena, M. (2014). Instalaciones: espacios de juego, espacios de vida. *Aula de Infantil*. 77, 16-19.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: Una reflexión en la práctica*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones AKAL. Recuperado el 10-06-20 de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dyuYJM5ZVpQC&oi=fnd&pg=PA7&ots=KWqLYNPPvB&sig=41\\_1\\_0F2Af6lmcfhIVcQdV0lxlk#v=onepage&q=intercambios%20socioculturales&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dyuYJM5ZVpQC&oi=fnd&pg=PA7&ots=KWqLYNPPvB&sig=41_1_0F2Af6lmcfhIVcQdV0lxlk#v=onepage&q=intercambios%20socioculturales&f=false)
- Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares. *Perfiles Educativos*, 119, 33-54
- Granados, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y Movimiento* (1), 51-62.
- Granda, J. (1998). Análisis del pensamiento de docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 4, 159-181.
- Granda, J. y Canto, A. (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso. *Revista electrónica de Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-7.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Hoyuelos, A. (2003): *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedios.
- Hoyuelos, A. (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/ Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2007) Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Jackson, Ph. N. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Jiménez, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 18, 211-236.
- Jiménez, A. B. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 233, 105-122.
- Kemmis, S. (1990). Introducción. En Carr, W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. (pp. 7-38). Barcelona: Laertes
- Lapolla, P., Mucci, M. y Arce, M. A. (2017). *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Daugherty, L., Howes, C. y Karoly, L. (2009). Estudio cualitativo sobre las creencias de educadores de niños pequeños acerca de experiencias claves para clases preescolares. *Early Childhood Research Practice*, 11(9), 1-23
- Larrañaga, J. (2001). *Instalaciones*. San Sebastián: Editorial Nerea.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma Editorial.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19, 18-25.
- Lemarroy, M. S. (2004). *Lü: El cuerpo efímero* (Tesis de maestría) Universidad de las Américas Puebla, México. Recuperado el 23-07-20 de: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lap/lemarroy\\_g\\_ms/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/lemarroy_g_ms/)
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac Ediciones.
- Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.

- Marcelo, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching*, 4, 31-47.
- Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Marsellés, M. A. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva* (Tesis Doctoral). Universidad de Lleida.
- Martínez, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En Torre, J. C. (2019). *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (pp. 313-326). Madrid: Reflexiones Comillas, Educación.
- Medina, A. (2007). Diseñar un ambiente para la infancia: espacios, niños y relaciones. *Aula de infantil*, 40, 5-10.
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palacio, V. (2006). El pensamiento del profesor: Una reflexión desde la práctica áulica. *Hologramática*, 5(3), 19-42.
- Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 11(42), 37-63.
- Pozo, J. I. y Gómez-Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.



- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21-36.
- Quintanal, J., y García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Recio, I. (2014). Pistas para la evaluación de instalaciones. *Aula de Infantil*. 77, 26.
- Riesco, M. (2012). La investigación cualitativa. En Quintanal, J., y García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa* (pp. 93-134). Madrid: Editorial CCS.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Tercio Creciente*, 12, 97-120.
- Rodríguez, J. y Martínez, J. B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 139-151.
- Rubio, L. y Riaño, M. E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *RIDU: Revista de Innovació Docent Univeritària*, 11, 54-64
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019a). La propuesta de las “instalaciones de juego”: metáforas de encuentro y la vida de relación. *Proyecto mirada*. Recuperado el 30-

07-20 de: <http://proyectomiradas.com/la-propuesta-las-instalaciones-metaforas-del-encuentro-traves-del-juego/>

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019b). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: GRAÓ.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sanz, S. (2013). Las huellas de las instalaciones. Conocimiento y exploración del entorno. *Aula Infantil*, 69, 30-33.

Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de educación*, 352, 267-287.

Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392-413

Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of educational Research Winter*, 51(4), 455-498.

Soto, P. M. y Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de Educación Infantil. *Arte y Movimiento*, 11, 25-40.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos* (pp. 11-23). Barcelona: Ediciones Paidós. Recuperado el 12-08-20 de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Toca, S. (2019). *Jugar, experimentar y relacionarnos: las instalaciones artísticas en un aula de 4 años* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Santander.

- Torreguitart, L. y Carballo, A. (2016). Aprendiendo haciendo. Neurociencia-Neuroeducación. *Aula de Infantil*, 85, 15-18.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*, 31, 179-187.
- Valdenebra, X. (2001). El arte y el juego. *Educación y educadores*, (4), 63-70.
- Villaroel, P., Mucci, M. y García-González, P. (2014). Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá. *Aula de infantil*, 77, 20-23.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-11
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Espacio Pedagógico*, 7(29), 67-78. Recuperado el 24-06-20: <https://studylib.es/doc/5102080/%E2%80%99Cteor%C3%ADas-impl%C3%ADcitas--innovaci%C3%B3n-educativa-y-formaci%C3%B3n>

## **6. ANEXOS**

ANEXO 1: guion de la entrevista sobre su trayectoria académica-profesional y su concepción sobre la Educación Infantil.

### **Algunos interrogantes iniciales**

¿Por qué decidiste ser profesora de Educación Infantil?

¿Qué te motivó a elegir esta profesión? ¿Lo tuviste claro desde el principio?

¿Qué estudios has realizado para llegar a ser maestra?

¿Qué esperabas encontrarte en las aulas de infantil? ¿La realidad que encontrarte respondió a dichas expectativas?

### **Su experiencia como maestra**

¿Cuánto tiempo llevas trabajando de maestra?

¿Te has dedicado exclusivamente a ser maestra de Infantil?

¿Destacarías alguna experiencia relevante de tu vida profesional que te haya hecho reflexionar o cambiar de forma sustancial tu práctica pedagógica? Apunta algunas tanto positivas como negativas.

### **Su concepción de la Educación Infantil**

¿Cómo contemplas la Educación Infantil?

¿Cuáles son para ti los principales objetivos a los que debería dar respuesta la Educación Infantil?

¿Qué papel crees que ha de jugar el docente de Educación Infantil en el marco de su tarea profesional? ¿en qué diferentes ámbitos crees que se despliega (en relación con los niños, familias, compañeros, formación permanente...)?

¿Qué papel crees que han de tener los niños en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje?

## ANEXO 2: categorías apriorísticas sobre los escenarios creativos

- **Concepción de las propuestas:** categoría que pretende recoger lo que la maestra entiende por escenarios creativos.
- **Finalidad o funcionalidad de los escenarios creativos:** a través de esta categoría se reflejarán las funciones que, desde el punto de vista de la maestra, cumplen estas propuestas en su aula.
- **Tiempos:** categoría que incluye aspectos relacionados con el tiempo; cuánto tiempo destina a la propuesta, en qué periodos se realiza, cuánta duración tienen...
- **Espacios:** dónde se realizan las propuestas, las dimensiones del escenario creativo, los márgenes o límites espaciales que se marcan...
- **Materiales:** características (reciclados, de la vida cotidiana, polivalentes, didácticos...), cantidad, utilidad o funcionalidad, posible relación entre ellos (el diálogo que se desprende de dos o más elementos), actividades que promueven...
- **Interacciones o relaciones sociales y comunicativas:** en esta categoría se recogen la cantidad, forma y tipo de relaciones que se establecen entre iguales, entre adulto y niños, entre los niños y los elementos...
- **Rol de los alumnos:** el papel que tienen los niños dentro de la propuesta, cuál son sus responsabilidades, cómo actúan ante la propuesta...
- **Rol de la maestra:** la actitud, la cantidad y forma de intervenir antes, durante y después de la propuesta, la interacción con los alumnos, si funciona de observadora, si opta por un rol activo dentro de la propuesta...